Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8270006
Centre d'intérêt: 01

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

L'éducation au niveau post-secondaire en 1975-1976 : analyses réflexives / Conseil supérieur de l'éducation. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1976.
124 p. ; 28 cm. -- (Etudes et recherches / Conseil supérieur de l'éducation du Québec)

Code: 50-2016. Notes (part. bibliographiques) au bas des p. Dépouillement: L'Etat et les besoins de l'enseignement collégial en 1975-1976 : analyses réflexives de la Commission de l'enseignement collégial / rédigées par Ginette Renaud -- La dimension religieuse au niveau collégial : analyse réflexive du Comité catholique avec la collaboration de la Commission de l'enseignement collégial / rédigée par Paul-Emile Drolet -- L'Etat et les besoins de l'enseignement universitaire en 1975-1976 : analyses réflexives de la Commission de l'enseignement supérieur / régigées par René Pelletier -- L'Etat et les besoins de l'éducation des adultes en 1976 : analyses réflexives de la Commission de l'éducation des adultes / rédigées par Bernard Audet..

Cote Dewey: 378.'714/Q3e Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Pastorale *Enseignement religieux *Admission à l'université *Contingentement *Education des adultes *Postsecondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Premier cycle universitaire

Document constitué de rapports d'analyses réflexives soumis au Conseil supérieur de l'éducation en vue de la préparation du rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation . Ces rapports font ressortir les points les plus préoccupants. Parmi les sujets abordés, on peut remarquer la situation du secteur professionnel de l'enseignement collégial, la situation de la pastorale et de l'enseignement religieux dans les collèges, la définition des objectifs du premier cycle universitaire, l'université et les adultes qui n'ont pas complété leurs études pré-universitaires, le contingentement à l'université.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270006

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

ÉTUDES ET RECHERCHES

L'ÉDUCATION au niveau post-secondaire en 1975-1976

Analyses réflexives

Québec, 1976

E D U Q 8270006

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION

L'éducation au niveau post-secondaire en 1975-1976. Analyses réflexives

Québec, 1976

présentation

En vue d'établir son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a reçu, lors de son assemblée plénière de juin 1976, les résultats des analyses réflexives menées au cours de l'année par chacun de ses organismes. Les deux comités confessionnels, catholique et protestant, et les cinq commissions, selon les grands niveaux ou secteurs de l'éducation, ont en effet présenté au Conseil les documents qu'ils avaient adoptés au terme de leurs travaux de 1975-1976. La présente publication rend disponibles, parmi ces documents, ceux qui touchent le niveau post-secondaire. Certains lecteurs du rapport soumis par le Conseil au ministre de l'Education jugeront utile d'avoir accès à ces analyses qui ont servi à l'élaborer.

Table des matières

Document I L'ETAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL EN 1975-1976. ANALYSES REFLEXIVES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL.

Pages

Sommaire..... 2

Avant-propos..... 4

Introduction..... 5

Première partie: L'état du secteur professionnel: le problème de la dispersion..... 6

Deuxième partie: Les besoins du secteur professionnel: des regroupements..... 15

Recommandations..... 23

Conclusion..... 24

Définition de termes..... 25

Annexe I Les suites du rapport Le Collège..... 26

Annexe II Les relations entre l'enseignement collégial et le monde du travail..... 37

Annexe III La situation de la pastorale et de l'enseignement religieux dans les collèges..... 45

Document II LA DIMENSION RELIGIEUSE AU COLLEGE. ANALYSE REFLEXIVE DU COMITE CATHOLIQUE.

Sommaire..... 51

Introduction..... 52

Situation en 1975-1976..... 55

Propositions..... 57

Conclusion..... 61

Document III L'ETAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN 1975-1976. ANALYSES REFLEXIVES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.

Sommaire..... 63

Avant-propos..... 67

Première partie: Trois problèmes majeurs

La définition des objectifs du premier cycle..... 69

L'université et les adultes qui n'ont pas complété leurs études pré-universitaires.. 80

Le contingentement..... 92

Deuxième partie: Autres problèmes d'importance..... 108

Document IV L'ETAT ET LES BESOINS DE L'EDUCATION DES ADULTES EN 1976. ANALYSES REFLEXIVES DE LA COMMISSION DE L'EDUCATION DES ADULTES.

Sommaire..... 116

Etat de l'éducation des adultes en 1976... 117

Besoins de l'éducation des adultes en 1976 120

Conclusion..... 124

DOCUMENT I

L'état et les besoins de l'enseignement collégial en 1975-1976

Analyses réflexives
de la Commission de l'enseignement collégial
rédigées par Ginette Renaud

Document
approuvé par la Commission de l'enseignement collégial
le 23 avril 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

SOMMAIRE

Avant-propos

Introduction

Première partie: L'ETAT DU SECTEUR PROFESSIONNEL: LE PROBLEME DE LA DISPERSION

- La genèse du problème: des propositions du Rapport Parent à la situation actuelle
- Le constat du problème par le patronat, les administrateurs et les pédagogues.
- Les impacts du problème sur l'information scolaire et professionnelle au niveau secondaire, l'orientation de l'élève, les ressources humaines, matérielles et financières, la correspondance entre les études professionnelles collégiales et le travail.

Deuxième partie: LES BESOINS DU SECTEUR PROFESSIONNEL: DES REGROUPEMENTS

- Les postulats.
- Une hypothèse de solution.
- Les objectifs visés.
- Des inconvénients?

Recommandations.

Conclusion.

Définition de termes.

ANNEXE I

Les suites du rapport Le Collège

Introduction
Les réactions au rapport Le Collège
Les initiatives des collèges en relation avec l'application des grandes orientations du rapport Le Collège
Conclusion

Annexe II

Les relations entre l'enseignement collégial et le monde du travail

Introduction
L'information
Les stages
Conclusion
Recommandations

Annexe III

La situation de la pastorale et de l'enseignement religieux dans les collèges

Introduction
L'enseignement des sciences religieuses
Les services de pastorales
Conclusion

AVANT-PROPOS

00.1 Le présent rapport de la Commission de l'enseignement collégial se veut un reflet de la situation et des besoins des collèges en 1975-1976, à travers les problèmes engendrés par le renouvellement des conventions collectives. La Commission a identifié un certain nombre de questions majeures et les porte à l'attention particulière du Conseil supérieur (du ministre de l'Education) afin que les changements recommandés soient opérés dans les meilleurs délais.

00.2 Le présent rapport s'insère dans le contexte d'autres études et rapports préparés par le ministère de l'Education, le Conseil des universités, la Fédération des CEGEP, le Conseil du patronat du Québec, CLESEC (Comité de liaison enseignement supérieur/enseignement collégial), CLECES (Comité de liaison enseignement collégial/enseignement secondaire), etc... Il doit donc être considéré comme un rapport qui comporte des éléments de synthèse et de complémentarité des travaux de ces organismes. Il ne prétend nullement faire un bilan exhaustif de l'état et des besoins de l'enseignement collégial. Malgré le contexte créé par la négociation, il veut clarifier le découpage de certaines questions importantes pour les collèges, renforcer les interventions déjà effectuées par d'autres organismes, indiquer des études à entamer ou à poursuivre, proposer des solutions à inventorier.

INTRODUCTION

0.1 Une année académique perturbée, voilà ce que, encore une fois, viennent de vivre les collèges en 1975-1976. Une année durant laquelle le renouvellement des conventions collectives canalise une grande part des énergies dans les collèges et provoque des luttes patronales-syndicales qui altèrent tout climat favorable à un enseignement de qualité. Une année dont l'étudiant, et non les parties en cause, fera ultimement les frais à court et à long termes car, quoi qu'on en dise, la valeur d'une année scolaire ne repose pas uniquement sur la quantité de jours où l'étudiant fréquente l'école mais aussi sur une atmosphère propice à la réflexion, au travail, aux relations humaines harmonieuses et au déroulement intégré des activités d'apprentissage de l'étudiant. Or, dans cette optique, l'année scolaire 1975-1976 est largement compromise.

0.2 Dans ce contexte, il était difficile pour la Commission de l'enseignement collégial de cerner l'état et les besoins de l'enseignement collégial en 1975-1976. Difficile aussi de circonscrire problèmes et solutions pour une période d'une année, après la publication d'un rapport d'envergure comme le rapport "Le Collège" du Conseil supérieur de l'éducation.

0.3 Néanmoins, la Commission de l'enseignement collégial a réussi, par le biais de ses travaux sur les "suites" au rapport "Le Collège" et sur les relations entre l'enseignement collégial et le monde du travail, à identifier l'état de dispersion qui affecte particulièrement le secteur professionnel de l'enseignement collégial et les besoins de regroupement qu'elle estime urgent de satisfaire.

L'ETAT DU SECTEUR PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT COLLECIAL:

PROBLEME DE LA DISPERSION.

La genèse du problème.

1. En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec prévoyait la création par étapes d'une trentaine d'instituts pré-universitaires et professionnels comptant au moins 1500 étudiants chacun (1) et remettait au ministère de l'Education la tâche de préciser le programme d'options qu'offrirait chaque institut (2), ce qui laissait présager de différences dans le programme offert par chaque institut.

2. Douze ans plus tard, le réseau public compte quarante-six Cégep et campus. Les plus petites institutions reçoivent environ 500 étudiants, les plus grandes, environ 7000. Quelque vingt institutions comptent moins de 1500 étudiants (3). Tous les Cégep et campus dispensent les concentrations donnant accès à l'université. Le tableau de la distribution des programmes professionnels dans la province projette la dispersion des techniques infirmières dans 40 Cégep, de l'électrotechnique dans 34 et des techniques administratives dans 45. Cet écart entre les recommandations de la Commission royale et la situation actuelle s'explique par plusieurs facteurs dont les principaux

---

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie, édition du 15 novembre 1964, article 299, p. 184.

(2) Ibid., article 298, pp. 182-183.

(3) LGEC, Le Bulletin du S.I.R., Clientèle à temps complet à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes, 9 février 1976, numéro 6, pp. 1-2-3.

sont:

a) les fortes et multiples pressions des groupes socio-économiques locaux ou régionaux pour que soit créé un Cégep ou que tel programme soit offert par le Cégep dans leur localité ou région;

b) la capitalisation politique qui résultait de la création d'un Cégep dans un comté ou de l'offre de certains enseignements professionnels dits "prestigieux";

c) la relative abondance des ressources et, particulièrement, des ressources matérielles et financières;

d) des faiblesses dans la planification de la carte de distribution des Cégep et des programmes professionnels par le ministère de l'Education.

Mais ces raisons d'ordre historique ne réduisent pas, pour autant, l'ampleur des difficultés nées de cette prolifération démesurée.

3. Et que dire de la multiplication parallèle et aussi rapide des collèges privés qui, également, offrent toutes les concentrations conduisant à l'université et/ou certains programmes professionnels particuliers.

Le constat du problème.

4. En novembre 1973, le Conseil du patronat du Québec soumettait au comité Nadeau un premier mémoire plus particulièrement centré sur les problèmes de l'enseignement des techniques industrielles. Ce mémoire concluait, notamment, que:

> *"L'enseignement professionnel d'une option donnée devrait être centralisé à l'intérieur de campus strictement réservés à ce type d'enseignement".*

5. Un deuxième mémoire fut présenté au même comité en avril 1974. Intitulé "L'enseignement professionnel

et particulièrement des techniques physiques", il signale que:

> *"La réforme scolaire vise un double objectif: la démocratisation et l'accessibilité de l'éducation. "Rendre accessible" signifie créer un vaste réseau de collèges permettant à toutes les régions du Québec de bénéficier d'un niveau de services semblablement égal. Là encore il faut faire preuve de réalisme et ne pas s'attendre à ce que tous les collèges offrent toutes les options".*

6. Pour sa part, dans la deuxième partie d'un document appelé "Eléments d'une politique de développement de l'enseignement collégial et des CEGEP", la Direction générale de l'enseignement collégial regroupe les programmes professionnels autour de quatre grands secteurs d'activités: santé et bien-être; génie; administration; arts; et pense le développement des collèges (et la distribution des programmes professionnels) en terme d'axes privilégiés dans un collège d'une région et de complémentarité des collèges de cette région. En d'autres mots, la DGEC constate implicitement le problème de la dispersion des enseignements professionnels en proposant leur regroupement sur une base régionale. Lorsque ce document de la DGEC (1) leur fut présenté les 2 et 3 octobre 1975, les directeurs généraux et les directeurs des services pédagogiques des collèges ont confirmé la nécessité de rationaliser au plus tôt la distribution des programmes dans le réseau (2).

---

(1) DGEC, Eléments d'une politique de développement de l'enseignement collégial et des CEGEP.

(2) Synthèse de la consultation des DG et DSP des CEGEP lors de la réunion du 2 et 3 octobte 1975 avec la DGEC.

7. Les comités de coordination de programmes ont maintes fois manifesté leur désaccord à la multiplication de certains programmes, ainsi que les corporations professionnelles concernées (1).

8. Enfin, les comités consultatifs ministériels Collège - Industrie ne cessent de répéter, depuis plusieurs années dans certains secteurs, que les enseignements professionnels sont trop dispersés (2).

Les impacts du problème.

L'information scolaire et professionnelle au niveau secondaire.

9. Une investigation un peu poussée dans ce domaine permet de diagnostiquer facilement l'état pathologique sévère qui l'affecte et qui résulte, entre autres, du fait que l'élève est assailli par une masse d'information désorganisée touchant certains programmes. Outre l'information qui lui vient d'organismes provinciaux tels que le ministère de l'Education ou une Corporation professionnelle, l'élève est aussi confronté à l'information que véhicule chaque collège d'un territoire offrant le même programme professionnel. C'est ainsi que l'élève de la CECM reçoit de l'information sur les techniques infirmières par au moins les cinq CEGEP de l'île de Montréal qui dispensent cet enseignement; sur l'électrotechnique,

---

(1) CEGEP du Vieux-Montréal, Dossier analytique sur la situation des techniques infirmières. Avril 1973.

(2) C.f. par exemple: le Comité consultatif ministériel en métallurgie.

par les quatre CEGEP de l'Île qui dispensent cet enseignement; sur les techniques administratives, par les sept CEGEP de l'Île qui les offrent; (ces données s'appliquent aux Cégep francophones seulement).

10. De plus, les agents d'information (conseiller et professeur) ne disposent ni du temps, ni des moyens nécessaires pour exercer efficacement les tâches de coordination, de synthèse et de diffusion "intra-muros" de l'information qui s'imposeraient, ce qui complique encore la situation. Pour pallier en partie à ce problème, certains collèges ont pris l'initiative d'organiser, sur une base régionale et dans leurs propres locaux, des journées d'information scolaire et professionnelle pour les agents d'information oeuvrant au niveau secondaire. On y présentait les programmes professionnels offerts par les collèges en question et les fonctions de travail auxquelles ils préparent. Ces initiatives intéressantes n'en demeurent pas moins limitées au S.R.A.M. (Service régional des admissions de Montréal)!

L'orientation de l'élève

11. Pour l'élève qui se destine au collège, le processus d'orientation consiste essentiellement en des éliminations successives dont le point de départ semble nettement prématuré puisqu'il se situe en secondaire IV. En effet, c'est à ce moment que l'élève doit fixer son choix sur le secteur général de l'enseignement collégial ou sur le secteur professionnel et même sur la concentration ou le programme professionnel auquel il veut s'inscrire, car les cours préalables qu'il doit réussir au niveau secondaire pour être admissible à l'un ou l'autre peuvent différer. Malgré la prématurité de ce choix, beaucoup d'élèves s'orientent de façon heureuse et sont satisfaits des études collégiales qui les préparent à l'exercice de la fonction de travail pour laquelle ils se reconnaissent des goûts et des aptitudes. Mais il n'en est pas ainsi pour d'autres dont le choix est uniquement conditionné par les programmes et les carrières sur lesquels ils ont reçu le

plus d'information ou une information plus ou moins valable. Dès lors, leur orientation professionnelle ne correspond pas nécessairement à leur potentiel et à leurs aspirations réelles. Lorsqu'ils s'en rendent compte, ces étudiants peuvent avoir recours à l'une ou l'autre des solutions suivantes: - changer de secteur, c'est-à-dire, passer du secteur professionnel au secteur général; - s'inscrire dans un autre programme du même secteur comme, par exemple, passer de l'électrotechnique aux techniques d'éducation spécialisée; - quitter le collège pour le marché du travail... ou le chômage; - persister dans leur orientation première, même si elle ne leur convient pas, ce qui, dans un tel cas, peut avoir des répercussions plus ou moins fâcheuses tout au long de leur carrière.

Les ressources humaines, matérielles et financières.

12. Au plan des ressources humaines, l'état de dispersion dans lequel s'étourdit le secteur professionnel de l'enseignement collégial épuise rapidement le bassin de recrutement de professeurs spécialisés, surtout dans les régions excentriques. Les douze CEGEP qui dispensent l'enseignement des techniques de fabrication mécanique peuvent-ils tous recruter le nombre suffisant de professeurs spécialisés pour chacun des cours de ce programme, la spécialisation devant ici être comprise non seulement en terme d'années de scolarité mais aussi en terme d'années d'expérience sur le marché du travail et de qualifications reconnues par l'industrie? De plus, la pénurie relative de ce type de professeurs est accentuée par le fait que les salaires que peuvent leur offrir les collèges ne sont pas toujours compétitifs avec ceux qu'ils reçoivent dans le secteur de l'industrie privée. Enfin, certains programmes professionnels commandent, pour la réalisation des enseignements en laboratoire ou en stage, un rapport maître-élève très exigeant. Ainsi, en techniques infirmières, un professeur a charge d'environ six à huit étudiants seulement durant le stage, ce qui

multiplie d'autant la quantité de professeurs spécialisés à embaucher.

13. Au point de vue des ressources matérielles, beaucoup de programmes professionnels coûtent très cher d'implantation et d'opération à cause de la machinerie et de l'instrumentation qu'ils requièrent et ces coûts sont d'autant augmentés par la dispersion quantitative de ces programmes. L'atteinte d'objectifs de formation professionnelle au niveau collégial pourrait-elle être réalisée, en grande partie, sans cet appareillage sophistiqué et tellement dispendieux? Des pédagogues et des administrateurs sérieux devraient réfléchir en profondeur sur cette question. Toutefois, cette considération mise à part, il n'en reste pas moins que l'enseignement professionnel, tel qu'il est présentement conçu et organisé, monopolise d'innombrables ressources matérielles. Mais, ce qui est encore plus grave, c'est que le taux d'utilisation de ces machines et instruments ne les rentabilise pas toujours en proportion de leurs coûts. Reprenant l'exemple des techniques de fabrication mécanique, (TFM), nous constatons qu'il en coûte, en moyenne, $300 000 pour implanter ce programme dans chaque collège, et ceci n'inclut pas les sommes nécessaires pour les espaces et les équipements intégrés, ni les coûts d'opération subséquents; douze CEGEP sont autorisés à offrir les trois années de ce programme; au 30 septembre 1975, la clientèle étudiante se chiffrait à:

Nom du CEGEP	Clientèle totale en TFM
Rimouski	17
Jonquière	40
Lévis-Lauzon	24
Limoilou	43
Trois-Rivières	23
Sherbrooke	40
St-Laurent	39
Dawson	118
Sorel	20
Valleyfield	33
St-Jean	29
Vieux-Montréal	108

Or, pour être rentable en terme d'utilisation maximale des ressources matérielles, il faudrait qu'au moins une centaine d'étudiants répartis sur les trois années d'un programme soient inscrits. Il est donc probant, dans l'exemple signalé, que cette rentabilisation n'atteint le seuil que dans deux cas, et on pourrait citer d'autres exemples.

14. Quant aux ressources financières, la politique budgétaire de l'exercice financier 1976-1977 exige des collèges d'assumer l'inflation des frais fixes à l'intérieur d'un budget à croissance zéro. Dans un tel contexte, sera-t-il possible aux collèges de répondre convenablement aux besoins essentiels des enseignements professionnels qu'ils dispensent quand, déjà, certains d'entre eux s'avèrent non rentables et que, d'autre part, les collèges ne sont pas autorisés à accuser de déficits? Et la budgétisation par programme n'obligera-t-elle pas à une rationalisation des options?

La correspondance entre les études professionnelles collégiales et le travail.

15. L'enseignement professionnel collégial doit-il coller aux réalités immédiates du monde du travail? Le régime pédagogique actuel, tel que conçu et appliqué, ne montre pas une pensée politique arrêtée sur ce propos qui se traduirait dans la structure des différents programmes professionnels.

16. D'une part, l'industrie éprouve de grandes difficultés à identifier ses besoins qualitatifs en techniciens et, lorsqu'elle y parvient, ces besoins semblent fort diversifiés, selon qu'ils émanent de la petite, de la moyenne ou de la grande entreprise. Les besoins qualitatifs sont également diversifiés entre les services publics et l'industrie privée.

17. D'autre part, l'enseignement professionnel s'insère de plus en plus dans le concept de l'éducation permanente: l'étudiant reçoit une formation professionnelle de base au niveau collégial; par la suite et tout au long

de sa carrière, le système permet au travailleur de compléter sa formation, de la mettre-à-jour, de se perfectionner, autrement dit, d'ajuster sa formation professionnelle à ses besoins personnels de qualification et de promotion, aux besoins particuliers de l'entreprise et aux besoins généraux de l'économie.

18. Certains programmes d'études laissent place à des périodes de visites en industrie, à des conférences ou des cours par des spécialistes employés par l'entreprise et/ou à des stages industriels qui sensibilisent l'étudiant aux réalités du monde du travail tout en lui offrant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'appliquer "in vivo" les notions acquises au collège. D'autres programmes sont complètement repliés sur la formation théorique et pratique dans les seuls murs du collège.

19. Plusieurs mécanismes ont été mis en place pour que diverses parties impliquées dans la correspondance études-travail (Collège, Chambre de Commerce, associations patronales, entreprises, ministères,...) soient amenées à collaborer. Certaines de ces expériences ont été fructueuses, d'autres moins.

20. Dans ce décor, le problème de la dispersion ajoute une teinte sombre. De son côté, l'employeur ne sait plus quelle institution donne quoi et comment. Le collège ayant lui-même des préoccupations trop diversifiées à cause des différents types de programmes professionnels qu'il offre, ne parvient pas à créer et maintenir des relations étroites avec les employeurs de la région, lorsqu'il a d'abord réussi à les identifier!

21. Il en résulte une méconnaissance réciproque entre le "monde de l'éducation" et le "monde du travail". La formation professionnelle dispensée est souvent mal adaptée aux réalités et aux besoins du marché du travail; le marché du travail n'évolue pas toujours au même rythme que celui de l'éducation. Une conséquence directe de cet écart est que les sortants du collégial s'intègrent parfois difficilement à un monde auquel on ne les a pas préparés ou bien que leur formation n'est pas reconnue à sa juste valeur par ce monde pour lequel ils se croyaient préparés.

LES BESOINS DU SECTEUR PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL: DES REGROUPEMENTS.

Les postulats

22. La Commission de l'enseignement collégial tient à préciser ici que les postulats énoncés et les recommandations qui suivent reposent sur la réalité existante d'un niveau collégial distinct du niveau universitaire.

23. La Commission produit un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en 1975-1976. Les recommandations qu'elle formule sont applicables à court et à moyen termes dans le cadre du système actuel et leur application pourrait même constituer une étape intermédiaire dans l'optique d'une réforme plus complète.

24. Aux plans humain, matériel et financier, le Québec a déployé des énergies phénoménales pour bâtir le réseau des collèges. Comme le ministre d'Etat à l'Education, M. Bernard Lachapelle, la Commission croit qu'il faut, dans l'immédiat, rationaliser, stabiliser et opérationaliser ce qui a été mis en place. Aussi, est-il probable que, dans un avenir prévisible, le niveau collégial soit maintenu. Les collèges continueraient donc d'offrir des concentrations de cours qui rendent l'université accessible et des programmes professionnels qui débouchent sur le marché du travail. Un passage direct du professionnel secondaire au professionnel collégial et du professionnel collégial à l'université s'applique-

rait avec appoint et contribuerait à la valorisation sociale de la formation professionnelle.

L'élaboration des programmes professionnels s'inspire du concept de famille de programmes.

25. Basée sur la définition descriptive du programme proposée par le rapport "Le Collège" (édition de juillet 1975, p. 57), la famille de programmes se présente comme un groupe de programmes qui, en partie, recherchent les mêmes résultats (objectifs), franchissent les mêmes étapes pour obtenir les résultats (activités), puisent à une banque commune de moyens humains, matériels et technologiques (ressources) et sont évalués selon un même mécanisme (p. 58).

26. Il s'agirait ici d'élargir la politique des "troncs communs" déjà amorcée dans le réseau, au plan provincial, et de vivre la famille de programmes, au plan local.

L'élaboration des programmes professionnels s'opère par voie modulaire.

27. Nous aimerions citer ici un extrait d'un document du ministère de l'Education intitulé: "Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial".

> *"Malgré la liberté de choix que les étudiants peuvent avoir à l'intérieur d'un programme, la nécessité d'un cadre général dans la plupart des programmes professionnels... demeure. Actuellement, la direction générale de l'enseignement collégial met à profit l'expertise de délégués du monde de l'industrie et des collèges pour fixer le contenu des programmes: une tren-*

taine de comités consultatifs industriels, quelque quatre-vingts comités de professeurs et un comité d'administrateurs pédagogiques élaborent les projets de programmes. La DGEC fournit à ces comités les orientations générales et des mandats spécifiques à exécuter dans le cadre du régime pédagogique en vigueur. Si nous voulons offrir aux étudiants des programmes mieux adaptés aux années 1980, des programmes qui couvrent des secteurs d'activités plus larges..., il nous faut repenser toute la mécanique de l'élaboration des programmes. Nous nous proposons de confier à des commissions de programmes le soin de définir les objectifs... de la spécialisation, de proposer aux collèges des activités de nature à faciliter l'atteinte des objectifs. Ces commissions de programmes comprendraient des délégués de collèges, du milieu de travail, d'ordres professionnels et d'universités... Les travaux seraient alimentés par les résultats du GIPEX et par le support de comités ad hoc". (1)

28. Dans chaque collège, un module pédagogique déterminerait, pour chaque programme professionnel, les applications locales du plan d'étude cadre défini par

---

(1) GIPEX signifie groupe inter-ministériel pour les programmes et les examens.

la commission de programme. Ce module pédagogique serait composé de professeurs des matières qui constituent le programme et d'étudiants inscrits au programme. Dans les collèges où seraient offertes les activités communes appartenant à une même famille de programmes, une commission de modules coordonnerait le déroulement des activités, l'utilisation des ressources humaines, matérielles et technologiques et la pratique du mécanisme d'évaluation communs aux programmes d'une même famille.

La refonte de la carte de distribution des enseignements professionnels dans le réseau s'inspire de la notion de concentration des options.

29. Pour ce faire, la Loi des Collèges investirait le ministre de l'Education des pouvoirs nécessaires: retrait d'autorisations de programmes professionnels accordées à des collèges (privés ou publics); regroupement de ressources matérielles et financières. Les conventions collectives des enseignants prévoiraient: des mécanismes de compensation pour les professeurs touchés par cette refonte; un système de classification compétitif avec celui de l'industrie privée pour favoriser le recrutement, en nombre suffisant, de professeurs spécialisés.

30. Le ministère de l'Education déterminerait le nombre et le choix des institutions, privées ou publiques, où serait concentré un type d'enseignement professionnel à partir des objectifs de l'Etat en matière de formation professionnelle et d'éducation des adultes, des objectifs du (des) programme (s), des ressources disponibles, du caractère urbain, intermédiaire ou excentrique de localisation des institutions et des besoins du marché.

31. Comme il est généralement admis que l'Industrie éprouve une grande difficulté à identifier clairement ses besoins et que l'Etat n'y parvient guère mieux, la Direction générale de l'Enseignement collégial créerait et maintiendrait un groupe permanent de travail avec des organismes tels: Office de planification et de développement du Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, ministère des Affaires sociales, Corporations professionnelles, Conseil du patronat, Chambre de Commerce,... pour expliciter ces besoins.

Le règlement des études collégiales permet à l'étudiant de participer à sa formation.

32. L'étudiant s'inscrivant à un programme professionnel dans un collège désire satisfaire deux types de besoins:

- des besoins d'ordre professionnel; il veut acquérir une formation qui lui permette, au terme de ses études, d'exercer la profession qui réponde à ses goûts et à ses aptitudes;

- des besoins d'ordre personnel; il veut compléter et élargir la formation générale reçue au secondaire, selon ses intérêts particuliers.

33. Sa participation au module pédagogique lui permettrait d'exprimer ses besoins d'ordre professionnel et d'influer sur les moyens propres à les réaliser.

34. Mais il deviendrait responsable du choix des activités éducatives capables de répondre à ses besoins personnels de formation selon ses intérêts particuliers.

35. Pour que l'étudiant puisse assumer pleinement cette responsabilité, le règlement des études prévoirait un minimum de crédits pour l'atteinte des objectifs spécifiques de libre-cours pour l'étudiant. Comme cette mesure ne doit cependant pas dégénérer en acquisition "d'une macédoine de connaissances", elle suppose que l'étudiant, préalablement à son choix, serait bien informé et même guidé.

Une hypothèse de solution.

36. Compte tenu des postulats précédemment énoncés, un moyen efficace pour contrer les effets de la dispersion dans le secteur professionnel de l'enseignement collégial nous semblerait une nouvelle approche de la répartition des programmes professionnels dans le réseau.

37. Dans l'immédiat, tous les collèges continueraient d'offrir les concentrations qui donnent accès à l'université, s'ils le font déjà.

38. La plupart des collèges dispenseraient l'enseignement de quelques programmes professionnels appartenant à une ou deux familles de programmes, tout en permettant les activités communes et non spécialisées propres à l'une ou l'autre ou à toutes les autres familles de programmes.

39. Certains collèges privilégieraient l'enseignement de tous les programmes professionnels appartenant à une ou deux familles de programmes, à l'exclusion de tout autre. Dans ce contexte, la composition de la commission de modules serait élargie; elle ne comprendrait plus uniquement des professeurs et des étudiants de chacun des programmes composant la famille mais aussi des représentants du marché du travail, des services administratifs et éducatifs du collège et des corporations professionnelles concernées par la famille de programmes. La commission de modules jouerait alors un double rôle: celui de coordonnateur, au plan pédagogique, tel que nous l'avons décrit précédemment; celui d'administrateur du projet éducatif commun aux programmes de la famille.

40. Ce remaniement de la distribution des enseignements professionnels reposerait sur une assise: la concentration de la formation spécialisée dans un nombre limité d'unités collégiales, qui obligerait à la reformulation de la définition de "région" et à la réintroduction d'une véritable complémentarité inter-collèges, indépendamment de leur caractère privé ou public.

Les objectifs visés.

41. *Identifier clairement les institutions qui dispensent l'enseignement professionnel de quelques ou tous les programmes d'une famille*; cette identification, d'abord quantitative, pourrait subséquemment devenir qualitative dans la mesure où l'analyse institutionnelle permettrait à certains collèges de se développer comme centres d'excellence.

42. De plus, cette identification faciliterait les contacts entre l'institution d'enseignement et les organismes extérieurs concernés tels un centre d'information scolaire et professionnelle, un organisme représentatif du monde du travail, etc..., d'où une meilleure information scolaire et professionnelle fournie à l'élève du niveau secondaire et des chances accrues de faire un choix professionnel plus conforme à ses aspirations.

43. *Recruter des professeurs spécialisés en nombre requis par la nature et les exigences du programme.* Le fait de concentrer la formation spécialisée dans un nombre limité de collèges influerait peu sur le contingentement et, en conséquence, sur la clientèle totale inscrite à ce programme, à travers la province. Cette mesure ne modifierait donc pas sensiblement le nombre de professeurs spécialisés requis, bien que la communauté d'activités et d'utilisation de ressources à laquelle oblige la famille de programmes puisse avoir une certaine incidence sur la tâche des professeurs et, indirectement, sur le nombre nécessaire. Cependant, un collège dont les énergies sont centrées sur une ou deux familles de programmes serait certainement en meilleure situation pour intéresser des professeurs spécialisés qui recherchent la possibilité de travailler en équipe

multidisciplinaire et disciplinaire, de bénéficier d'un plan de perfectionnement à leur mesure, d'accomplir une tâche répartie de façon équilibrée dans un climat où leur niveau de préoccupations serait partagé. Et si, au surplus, le système de classification qu'on leur applique se comparait avec celui de l'industrie privée, ce sont là autant de facteurs qui ne pourraient que faciliter leur recrutement.

44. *Utiliser au maximum les ressources matérielles, technologiques et financières.* Les coûts d'entretien des espaces et d'opération des équipements pourraient en être légèrement augmentés mais cette élévation serait compensée par l'accroissement de la rentabilité qui découle d'une exploitation optimale.

45. *Elaborer des politiques et mettre sur pied des mécanismes susceptibles de résoudre le dilemme de la correspondance études-travail.* Un règlement des études collégiales ouvert à la poursuite d'objectifs institutionnels et à un choix de libres-cours par l'étudiant, le regroupement des programmes par familles, la constitution de modules pédagogiques et de commissions de modules seraient autant de facteurs qui devraient permettre d'axer la concentration professionnelle sur une formation de base mieux adaptée à une fonction de travail, d'établir et de maintenir des contacts plus étroits avec le monde du travail et de favoriser, au profit de l'étudiant, l'inter-influence éducation-travail.

Des inconvénients?

46. Présentement, un certain nombre d'étudiants doivent déjà se déplacer car le collège de leur voisinage ne leur offre pas nécessairement le programme de leur choix. Le phénomène pourrait s'amplifier par le regroupement des enseignements professionnels. Ceci impliquerait des dépenses accrues pour le cégépien qui, à cet âge, ne veut pas toujours ou ne peut tout simplement pas compter sur l'aide financière de ses parents. Il faudrait donc que le système des prêts et bourses soit adapté à ces besoins supplémentaires de l'étudiant et, de plus, que le logement étudiant soit suffisant pour répondre à la demande.

Toutefois, la possibilité de poursuivre les activités communes à une famille de programmes dans chaque région contrecarrerait ce phénomène.

47. La concentration des ressources dans un centre en prive forcément les autres. Dans un même centre, la concentration des ressources sur une seule famille de programmes pourrait conduire à la spécialisation à outrance. La portée de ces inconvénients se mesure à la réponse que le système apporterait à cette question: à la limite, l'étudiant sera-t-il mieux servi par cette concentration? D'une part, nous croyons que oui. D'autre part, la cohabitation de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel serait certainement un facteur qui permette d'éviter ces écueils, de même qu'un règlement des études souple et des plans d'études cadres bien définis.

48. Il va sans dire que les milieux urbains possèdent une variété de ressources dont ne disposent pas les régions excentriques. Une fois le regroupement des enseignements professionnels opéré, la carte de distribution dans les milieux urbains témoignerait de plus de polyvalence alors que celle des régions excentriques véhiculerait un certain cloisonnement.

49. La notion de polyvalence a été, croyons-nous, servie à trop de sauces depuis la création des collèges, particulièrement lorsqu'elle était appliquée à la répartition des enseignements professionnels. Nous croyons primordial que le réseau public d'enseignement collégial conserve ce caractère de polyvalence mais l'expérience démontre qu'il est utopique de vouloir nécessairement le retrouver dans chaque région et, au surplus, dans chaque institution.

LES RECOMMANDATIONS.

50. - Que la distribution des programmes professionnels dans les collèges soit reformulée sous le signe d'une concentration appuyée sur le regroupement des programmes par familles et la création de commissions de programmes.

51. - Que, pour ce faire, la Loi des Collèges investisse le ministre de l'Education des pouvoirs nécessaires.

52. - Que les conventions collectives des enseignants de niveau collégial prévoient des mécanismes de compensation pour les professeurs touchés par la redistribution des programmes professionnels dans les collèges et qu'un système de classification compétitif avec celui de l'industrie privée favorise le recrutement de professeurs spécialisés, en nombre suffisant.

53. - Que le ministère de l'Education détermine le nombre et le choix des institutions, privées ou publiques, où serait concentré les différents types d'enseignement professionnel.

54. - Qu'un règlement des études collégiales centré sur l'étudiant remplace l'actuel régime pédagogique.

CONCLUSION

55. Sans être de l'ordre d'une réforme, les mesures que nous proposons n'en demeurent pas moins importantes.

56. Aussi, croyons-nous que si elles étaient retenues, il faudrait procéder par étapes dans leur application. Ces étapes seraient, entr'autres, la consultation du milieu via des tables régionales et le choix de trois régions-pilotes (une région urbaine, une région intermédiaire et une région éloignée) pour une première expérience d'application du regroupement.

57. Il ne s'avérait pas de notre ressort de traiter ici des modalités techniques détaillées concernant l'applicabilité des orientations que nous proposons. Les instances concernées, MEQ et collèges, devraient entamer, poursuivre ou terminer les études pertinentes.

58. Enfin, nous aimerions rappeler que nous ne prétendons aucunement avoir été exhaustifs dans la description

de l'état et des besoins de l'enseignement collégial. Nous nous sommes attardés à certains aspects qui touchent le secteur professionnel et entendons continuer nos travaux dans ce secteur l'an prochain et aborder le secteur général, ainsi que d'autres questions touchant ce niveau d'enseignement (règlement des études collégiales, Loi des collèges, prêts et bourses, enseignement privé, etc...).

59. Nous soulignons aussi que le présent rapport, dans ses propositions et recommandations, n'est applicable que dans la mesure où un climat assaini permettra à la rentrée et à la prochaine année académique de se dérouler paisiblement dans les collèges.

DEFINITION DE TERMES

60. Il faut comprendre les termes suivants: *secteur général; secteur professionnel; concentration donnant accès à l'université; programme professionnel;* dans le sens que leur confère le régime pédagogique actuel, tel qu'appliqué dans les collèges.

61. Les programmes professionnels de *techniques physiques* sont les programmes qui figurent dans la série 200 de la liste numérique des programmes, section 0-9 des Cahiers de l'enseignement collégial 1975-1976.

62. Les programmes professionnels de *techniques industrielles* constituent un groupe de programmes de techniques physiques qui préparent à l'exercice de fonctions de travail dans l'industrie.

63. Dans le texte, le terme *option* est utilisé dans le même sens que celui de l'expression "programme professionnel".

64. La *formation générale* est celle qui s'acquiert par les disciplines telles que la biologie, la chimie, la philosophie etc...

65. La *formation personnelle* est celle qui permet à l'étudiant d'atteindre ses propres objectifs de savoir, de savoir-être et de savoir-faire.

ANNEXE I

Les suites au rapport Le Collège

INTRODUCTION

0.1 En juillet 1975, le Conseil supérieur de l'éducation publiait son rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport intitulé "Le Collège".

0.2 Dès sa parution, ce rapport, très attendu du milieu collégial particulièrement, du milieu de l'éducation et même du milieu socio-économique, suscitait d'assez vives réactions et, le moins que l'on puisse en dire, c'est qu'il a soulevé un grand intérêt.

0.3 A l'automne, la Commission de l'enseignement collégial jugeait nécessaire de se pencher, d'une façon spécifique, sur les "suites" à ce rapport. Dans un premier temps, elle se proposait de compiler et d'analyser les réactions au rapport. Dans un deuxième temps, elle envisageait d'explorer les initiatives prises par les collèges dans le sens d'une application des grandes orientations du rapport et même d'effectuer des visites dans les collèges où ces initiatives sembleraient les plus significatives.

0.4 Malheureusement, à cause du climat progressivement perburbé par le renouvellement des conventions collectives dans le secteur public et para-public, la Commission n'a pu aller aussi loin que prévu dans la réalisation du mandat qu'elle s'était fixé à ce propos. Dès le mois de novembre 1975, les négociations commençaient à monopoliser beaucoup d'énergies dans les collèges et dans une bonne partie de la société québécoise, et cet état de choses n'a fait que s'amplifier. Tant et si bien qu'après avoir provoqué des réactions de première heure, pour la plupart transmises par la presse et quelques-unes par des mémoires, le rapport "Le Collège, a plutôt été mis en veilleuse, les divers organismes concernés par lui ayant d'autres préoccupations plus immédiates. Quant aux initiatives prises par les collèges, la Commission s'en est informée, auprès des directeurs des services pédagogiques, par voie de questionnaire. Mais, encore là, la situation n'a permis à la Commission que de recevoir peu de réponses, proportionnellement au nombre de questionnaires expédiés. Enfin, la Commission n'a pas cru

propice d'effectuer des visites dans les collèges car elle ne voulait pas que le milieu la perçoive comme un comité d'implantation du rapport à un moment mal choisi pour entamer un dialogue objectif sur cette question.

LES REACTIONS AU RAPPORT "LE COLLEGE".

Compilation

1. C'est par la presse écrite surtout que se sont d'abord manifestées les premières réactions au rapport. De juillet à octobre 1975, la Commission a compilé les coupures de presse parues sur le sujet.

2. Parallèlement et par la suite, divers organismes ont réagi en présentant des mémoires au Conseil. Il faut mentionner spécialement: - la Fédération nationale des enseignants du Québec; - l'Association des institutions d'enseignement secondaire; - le Conseil des Universités; - le Conseil du patronat du Québec: - l'Association féminine d'éducation et d'action sociale; - l'Association des parents du CEGEP Bourgchemin (Drummondville); - la Corporation des psychologues et des conseillers d'orientation du Québec; - la Commission des Ecoles catholiques de Québec.

3. La revue Prospectives a consacré un numéro spécial au rapport, alors que plusieurs articles d'importance paraissaient dans quelques numéros de la revue Relations et dans un numéro de la revue Education et Société.

4. Enfin, le Cégep de Maisonneuve réservait tout son exemplaire du journal local du 10 mars 1976 au rapport du Conseil.

Remarques préliminaires.

5. Les réactions parues dans les journaux dénotent une tendance assez négative face au rapport. Toutefois, le caractère de spontanéité de ces réactions atténue cette

tendance et oblige à mitiger son importance.

6. Les réactions subséquentes, i.e. celles qui proviennent des organismes et des articles de revues cités précédemment, sont plus significatives parce qu'appuyées sur des études plus approfondies.

7. Durant ses travaux, la Commission a aussi eu la possibilité de rencontrer M. Claude Fortier, de CADRE, et d'obtenir son point-de-vue personnel sur le rapport, à partir d'une analyse qu'il a faite des réactions parues dans la presse. La Commission a également été informée de l'étude du rapport faite par les DSP lors d'une réunion de la Commission des DSP de la Fédération des CEGEP sur le sujet.

8. Il convient de signaler ici que la Commission avait élaboré une grille pour analyser les réactions au rapport "Le Collège" mais, qu'à l'usage, cette grille s'est révélée trop détaillée et difficile d'emploi, parce qu'elle ne permettait pas d'introduire de nuances. Elle a donc été abandonnée. Les résultats de l'analyse qui figurent ci-après sont le fruit des lectures et des discussions des membres de la Commission portant uniquement sur les coupures de presse et les articles de revues. L'analyse approfondie des mémoires des organismes aurait nécessité l'affectation d'un agent de recherche, ce qui n'a pas été possible pour l'année en cours.

9. La Commission regroupe les réactions autour des remarques et des thèmes du rapport "Le Collège" qui ont été les plus utilisés par ceux qui ont réagi. Mais, pour interpréter correctement ce tableau, le lecteur doit se rappeler: - le climat qui prévalait dans les collèges lorsque le ministre de l'Education a demandé au Conseil supérieur de présenter un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial;-la réaction du milieu face à ce projet d'enquête; - l'étonnement du milieu à l'égard d'un rapport qui ne lui semble pas la suite logique de la consultation et dont il ne présumait pas de l'effort de synthèse.

Résultats de l'analyse des coupures de presse et articles de revues.

10. *L'absence de bilan* a été signalée plusieurs fois. Certains se bornent à la constater; d'autres l'attribuent à l'impossibilité d'effectuer un véritable bilan.

11. Certains qualifient le rapport de *spéculatif et naïf* parce qu'il ne tient pas compte des forces politiques en présence; d'autres prétendent qu'il *renforce le statu quo* parce qu'il permet d'accentuer la résistance à une plus grande collaboration avec le milieu socio-économique; quelques-uns le trouvent *prophétique et emballant.*

12. La structure d'une réforme basée sur la notion de *besoin* est très contestée par le milieu; à partir du fait que 55% des étudiants disent aller au collège pour des fins strictes de formation professionnelle, le milieu doute que les étudiants puissent clairement identifier leurs besoins de formation professionnelle et que, conséquemment, ce soit le système capitaliste qui dirige ou fixe les besoins de l'extérieur.

13. On remet sérieusement en cause la possibilité de placer l'étudiant en *situation d'adulte.*

14. On reproche au rapport de ne pas avoir assez précisé la notion de *formation fondamentale* et de ne pas distinguer suffisamment entre formation fondamentale et *formation générale.* On s'objecte à un concept de *formation post-secondaire essentiellement professionnelle* qui, croit-on, aurait pour conséquences l'abolition d'un niveau collégial distinct, l'assujettissement aux impératifs des universités et du marché du travail, la diminution de la formation générale et la disparition de toute formation professionnelle du niveau secondaire.

15. Concernant les *programmes*, plusieurs réagissent favorablement. Cependant, quelques-uns critiquent cette manie de tout vouloir ramener à des objectifs.

16. A-propos du *module*, certains sont théoriquement d'accord mais perçoivent quatre obstacles majeurs à son

implantation;
- c'est une décentralisation trop poussée qui devient difficilement administrable;
- çà ne règle pas le problème de la participation;
- c'est la constitution d'un milieu de lutte pour le pouvoir, lutte que se livreraient les socio-économiques, les professeurs et les étudiants;
- les départements perdraient de la vitesse ou éclateraient.

17. Enfin, un petit nombre de ceux qui ont réagi semble avoir pris connaissance du *chapitre VII* du rapport où sont explicitées certaines conditions d'implantation des orientations du rapport et où il est signifié que les changements devront s'opérer lentement "... collège par collège, programme par programme..."

LES INITIATIVES DES COLLEGES EN RELATION AVEC L'APPLICATION DES GRANDES ORIENTATIONS DU RAPPORT "LE COLLEGE"

Le questionnaire.

18. Un questionnaire a été expédié aux directeurs des services pédagogiques des collèges privés et publics. Il s'informait des initiatives prises par les collèges en relation avec *la formation par programme et le regroupement en module*, sans distinction des initiatives précédentes ou subséquentes au rapport. Il demandait également quelles seraient les *difficultés* qui, selon chaque directeur, retarderaient ou empêcheraient l'application des orientations.

19. Soixante-quinze questionnaires ont été expédiés, dont trente dans le secteur privé et quarante-cinq dans le secteur public.

Les réponses.

20. La Commission a recueilli dix réponses en provenance du secteur privé (33,3%) et treize réponses en provenance du secteur public (28,8%), pour un pourcentage moyen de 31% de répondants. Cette proportion assez faible ne nous permet pas d'affirmer que les réponses obtenues reflètent la situation réelle dans tous les collèges privés et publics du Québec, d'autant plus que nous avons noté une disparité importante dans le type d'institutions ayant répondu. Ainsi, au secteur privé, les réponses du collège Marie-Victorin, du campus Notre-Dame de Foy et du Collège Jean-de-Bréboeuf côtoient celles de l'Ecole de Musique de Nicolet et du Notre-Dame Secretarial School. Au secteur public, les collèges et campus répondants sont, pour la plupart, de petite et moyenne taille.

21. Le regroupement des répondants par région offre le tableau suivant:

Région	Secteur privé	Secteur public
Montréal	5	6
Québec	4	0
Outaouais	-	1
Nord-Ouest	-	1
Saguenay/Lac St-Jean	-	3
Côte-Nord	-	-
Bas-du-Fleuve et Gaspésie	-	-
Mauricie	1	2
Estrie	-	-

22. Enfin, nous ne comptons que deux répondants du milieu anglophone: un CEGEP; une école privée.

23. Concernant la *formation par programme*, quelques collèges (4) ont mené ou mènent actuellement des efforts de sensibilisation et l'on espère que ces réflexions conduiront à une amorce de changement dans cette ligne.

24. Quatre (4) collèges publics et trois (3) collèges

privés ont l'impression qu'ils possèdent déjà, dans les faits, une structure de fonctionnement que l'on pourrait qualifier de "programme", même si tous les éléments de la notion de programme ne s'y trouvent pas parfaitement réalisés.

25. Des collèges publics et privés (3) affirment que dans le secteur professionnel, cette notion de programme est déjà vécue et que les spécialités professionnelles sont plus orientées vers cette notion que les concentrations du secteur général. Un collège présente une note discordante en ces termes: "Les programmes rêvés par le rapport ne sont peut-être pas ceux qui préparent les étudiants à la vie dans la société actuelle".

26. Concernant *le module*, un collège fait des efforts de sensibilisation dans ce sens alors qu'un autre considère cette action comme prioritaire. Un collège a déjà tenté cette expérience et se propose de la reprendre en 1977, tandis qu'un collège privé vit cette expérience depuis cinq ans.

27. Trois (3) collèges affirment, qu'au secteur professionnel, on a très bien reçu cette nouvelle structure ou qu'on la vit déjà sous une forme plus ou moins mitigée.

28. Un collège privé est d'accord pour dire que son unique programme professionnel est en réalité un module et quatre (4) autres institutions privées affirment vivre le module sous une forme assez près de la notion préconisée par le rapport "Le Collège". Un collège présente également une note discordante en ces termes: "Le module est la structure idéale du morcellement des CEGEP et surtout de la vie départementale. Il serait de beaucoup préférable de remettre sur pied les écoles et instituts qui existaient avant la création des grosses boîtes que sont les CEGEP".

29. Concernant les *difficultés majeures d'implantation*, plusieurs collèges les attribuent soit au climat actuel qui prévaut à cause du renouvellement de la convention collective (6), au contenu de la convention qui maintient la structure départementale (4), à l'opposition venant carrément du syndicat des professeurs (3), au manque de sécurité d'emploi du personnel (2), et aux avis partagés

concernant la nouvelle notion de formation fondamentale (2).

30. Quatre (4) collèges affirment qu'il faudrait susciter un changement de mentalité chez le personnel alors que cinq (5) collèges privés prétendent qu'il est impensable d'instaurer une structure modulaire dans une institution qui offre surtout ou exclusivement de l'enseignement général, car les unités seraient trop petites.

31. Quatre (4) collèges mettent en doute la notion d'étudiant en situation d'adulte comme prémisse à sa participation à l'instauration des programmes et modules alors que quatre (4) déplorent le manque de ressources humaines et financières pour réaliser un tel projet.

32. Enfin, un collège croit que "si, dans le réseau, l'accent est mis sur l'analyse institutionnelle, une bonne partie du rapport "Nadeau" s'appliquera automatiquement".

CONCLUSION

33. Dans ses travaux sur le rapport "Le Collège", la Commission a utilisé une méthode dont le caractère ne peut être qualifié de scientifique ni d'exhaustif. Cependant, les résultats de l'analyse des coupures de presse et des articles de revues, de même que les réponses aux questionnaires,lui ont permis de dégager certaines tendances qu'elle souhaiterait voir confirmer.

34. C'est ainsi qu'une attention particulière devrait être accordée à la recommandation 46 du rapport "Le Collège" qui concerne les conditions d'implantation: "Que la réforme s'implante programme par programme, collège par collège, à mesure que le milieu est prêt et que les programmes sont définis."

35. La notion de formation par programmes devrait être conservée car elle est porteuse en elle-même d'un renouveau pédagogique qui ne peut-être que bénéfique à la qualité de l'enseignement. Pour sa part, l'application d'un regroupement de programmes par famille favoriserait, entr'autre, les collèges ayant une clientèle peu nombreuse.

36. La notion de module ne pourrait être instaurée sans une expérimentation préalable et, puisque le secteur professionnel de l'enseignement collégial vit déjà une structure organisationnelle assez similaire, l'expérimentation pourrait peut-être y débuter et amorcer avec elle un effet d'entraînement.

37. La réussite de toute réforme en éducation repose, pour une bonne part, sur la compétence des enseignants et sur leur capacité à "précéder le mouvement". Aussi, des sessions de perfectionnement portant sur l'élaboration de programmes par objectifs devraient-elles être offertes à l'intention du personnel des collèges qui souhaiterait s'en prévaloir.

38. Le ministère de l'Education pourrait, de plus, conduire des études de prévision des coûts qu'entraînerait l'application de la notion d'accessibilité telle que présentée dans le rapport. Une fois ces coûts clairement établis, le ministère devrait marquer une amélioration dans ce sens en affectant les ressources humaines et matérielles nécessaires.

39. La plupart des collèges souhaitent l'instauration ou le développement de mécanismes et de structures d'évaluation; localement, ces mécanismes et structures sont, à l'heure actuelle, inexistants ou plutôt embryonnaires. Une insistance particulière sur l'analyse institutionnelle dans le réseau collégial inciterait les collèges à s'en doter.

40. Quoi qu'il en soit, le rapport "Le Collège" va continuer d'alimenter la réflexion du milieu, même s'il a soulevé quelques controverses, et la Commission de l'enseignement collégial entend poursuivre ses travaux l'an prochain. D'une part, la Commission est informée que certains organismes (tels: la Fédération des CEGEP et l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec) étudient présentement le rapport "Le Collège" et devraient produire, sous peu, des mémoires explicitant leurs réactions face à ce rapport. De plus, espérant que moins de perturbations toucheront les collèges en 1976-1977, la Commission utilisera peut-être d'autres moyens pour la cueillette des données mais elle continuera à se préoccu-

per des "retombées" d'un rapport qui, aujourd'hui, veut poser les premiers jalons du "collège d'après demain".

ANNEXE II

Les relations
entre l'enseignement collégial
et le monde du travail

INTRODUCTION

0.1 Parmi les principaux problèmes qui confrontent la jeunesse étudiante d'aujourd'hui, on retrouve son peu d'enthousiasme à s'intégrer à la vie industrielle du Québec. Au niveau collégial, cela se traduit par le faible pourcentage d'inscription de candidats dans les programmes de techniques industrielles et, conséquemment, par des besoins toujours grandissants en techniciens et technologistes québécois dans les entreprises.

0.2 D'autre part, les étudiants qui s'orientent vers ces carrières ne semblent pas, de façon générale, motivés outre mesure pour occuper des postes dans les entreprises et y demeurer, surtout si ces entreprises sont situées en régions éloignées. Ils ont plutôt tendance à se diriger vers les organismes gouvernementaux ou, du moins, à ne pas sortir des grands centres urbains.

0.3 Les raisons de ce manque de motivation sont complexes et reposent, pour une bonne part, sur une remise en question de notre système économique et, plus particulièrement, sur le contexte québécois actuel dans lequel ce système évolue.

0.4 Si pourtant, comme beaucoup en sont convaincus, les problèmes culturels et sociaux auxquels les Québécois ont à faire face présentement, ont une incidence fortement économique, la jeune génération fait fausse route en dédaignant de s'impliquer davantage dans la vie économique de la province.

0.5 L'invasion en masse de francophones dans l'industrie québécoise signifierait automatiquement une francisation de notre vie industrielle; elle signifierait aussi, à brève échéance, le contrôle technique et opérationnel, sinon financier, des entreprises; elle signifierait enfin une possibilité de faire évoluer l'entreprise par l'intérieur dans une voie mieux adaptée au contexte québécois.

L'INFORMATION

1. Les jeunes doivent donc être sensibilisés à ces réalités et l'un des meilleurs moyens demeure une *information* exacte, impartiale, abondante mais bien coordonnée, sur les choix qu'ils ont à faire pour préparer leur propre avenir tout en tenant compte de leur apport à l'évolution de la société québécoise.

2. Pourtant, il semble bien que l'information aux étudiants concernant le monde industriel ne soit pas prioritaire pour le ministère de l'Education.

3. Des efforts sérieux sont fournis par les directions générales de l'enseignement secondaire et collégial en termes de publication de monographies professionnelles, de participation à des campagnes de publicité et de promotion dans les techniques industrielles, d'encouragement à des initiatives locales de création et de diffusion de documents d'information. Mais, d'une part, ces efforts manquent d'uniformisation, de synthèse et de coordination; d'autre part, au plan financier, le MEQ n'est pas prodigue dans ses dons aux instances locales pour qu'elles puissent assurer des services d'information aux étudiants qui soient valables; les autorités locales réellement convaincues de l'importance de cette activité doivent souvent la financer au détriment de d'autres.

4. Il convient ici de distinguer entre l'information scolaire et l'information professionnelle. L'information scolaire porte plutôt sur les cours et les programmes pour eux-mêmes. L'information professionnelle porte davantage sur les carrières et sur les rapports qui existent entre les cours et les programmes, les professions et les milieux où elles s'exercent.

5. Dans les écoles polyvalentes et les collèges, le conseiller en information travaille surtout avec les étudiants du secteur général: cours préalables à choisir pour être admissible à une concentration déterminée au collège, laquelle rendra admissible à un programme de formation universitaire dont la réussite permettra l'exer-

cice d'une profession pour laquelle des renseignements d'ordre global sont fournis. Par contre, au niveau secondaire, l'information professionnelle est souvent dispensée par un professeur en information qui, fréquemment, complète ainsi une charge d'enseignement dans une autre matière; au collège, le département assure une partie de l'information professionnelle et le conseiller en placement n'intervient que tardivement dans le processus, i.e. au moment où l'étudiant, à la veille d'être diplômé, se met en quête d'un emploi. De plus, chaque école ou collège, se constitue une banque d'information professionnelle, ce qui entraîne, d'une institution à l'autre, la cueillette de données éparses, incomplètes et incoordonnées. Il y a aussi que la charge hebdomadaire des étudiants dans le domaine des métiers et techniques industrielles est plutôt lourde et qu'on ne peut raisonnablement y ajouter des périodes pendant lesquelles des représentants de l'industrie auraient la possibilité d'exposer leurs vues aux étudiants.

6. Enfin, nous ne saurions clore ce chapitre sans insister sur le fait que les considérations émises à propos de l'information professionnelle touchant les techniques industrielles sont applicables à l'ensemble du secteur professionnel de l'enseignement secondaire et collégial, bien que les problèmes, pour d'autres groupes de techniques, semblent se présenter avec un peu moins d'acuité.

LES STAGES.

7. Depuis plusieurs années déjà, pour tous les groupes intéressés à l'enseignement des techniques industrielles, les *stages* en industrie apparaissent extrêmement importants pour sensibiliser l'étudiant aux réalités de ce milieu. Jusqu'à présent, les expériences faites en ce sens semblent avoir obtenu du succès.

8. On constate, par exemple, que les stages en industrie, en plus de mettre l'étudiant directement en contact avec le monde du travail qui sera son lot après sa sortie du collège, permettent de trouver des emplois

beaucoup plus facilement, puisque c'est une sorte de banc d'essai à l'emploi permanent. L'étudiant qui a effectué un stage s'adapte plus rapidement au monde de l'entreprise; cette adaptation devient un facteur de plus en plus sérieux, surtout lorsque le technicien doit s'éloigner des grands centres. A titre d'exemple, certaines entreprises situées dans des régions éloignées ont déjà adopté des règles internes qui fixent à 25 ans l'âge minimum d'emploi pour palier le pourcentage trop élevé de revirement de main-d'oeuvre au niveau des techniciens.

9. Il y a cependant trois difficultés majeures qui compliquent la tenue de stages en industrie:

a) - Les étudiants en stage ne sont pas adéquatement assurés contre les risques d'accidents. Ce problème fait l'objet de discussions depuis trois ans mais il n'a pas encore été résolu. La solution à ce problème demeure un amendement à la Loi des Accidents du Travail et l'acceptation, par le MEQ, d'une responsabilité financière lorsque ces accidents surviennent.

b) - Les clauses de séniorité obtenues par les unions ouvrières dans leurs négociations avec les entreprises empêchent souvent la mobilité des stagiaires à l'intérieur de l'entreprise. Par voie de négociation, une entente pourrait possiblement être conclue entre un organisme représentatif des entreprises, des représentants des unions ouvrières impliquées et des institutions d'enseignement qui offrent les programmes professionnels concernés par ces stages.

c) - La répartition des périodes de stages dans les programmes professionnels et la planification de la distribution des stagiaires dans les entreprises aptes à en recevoir ne coïncident pas toujours avec la possibilité d'absorption quantitative et de collaboration de ces entreprises. Cet obstacle pourrait être éliminé par négociation de contrats entre les institutions d'enseignement et les entreprises (à partir d'un contrat-type de partage des responsabilités) et peut-être par allocation, au bénéfice des entreprises, de certains montants

compensatoires pour la réception de stagiaires.

CONCLUSION.

10. Beaucoup d'expériences, plus ou moins "ad hoc", ont été poursuivies depuis les dix dernières années dans le domaine des relations entre l'école et le monde du travail. Ces expériences ont amené la collaboration de nombreux organismes tels que les universités, les CEGEP, les Commissions scolaires, la Chambre de Commerce, les associations patronales, les entreprises, les ministères gouvernementaux, etc... Certaines de ces expériences se sont avérées fructueuses, d'autres ont eu beaucoup moins de succès. On peut énumérer quelques mécanismes qui ont existé ou existent encore:
- les comités consultatifs ministériels;
- les programmes spéciaux d'information élaborés par les entreprises ou associations;
- les comités interministériels travail-éducation chargés d'analyser les tâches propres à une fonction de travail et de déterminer les éléments de connaissance nécessaires à leur accomplissement;

et bien d'autres.

11. A la lumière des résultats obtenus par les expériences passées et des données recueillies dans le cadre de ses travaux sur le sujet, la Commission de l'enseignement collégial estime devoir émettre quelques recommandations.

RECOMMANDATIONS

12. - Que le ministère de l'éducation accorde une plus grande priorité à l'information professionnelle et aux relations entre l'industrie et l'enseignement collégial en améliorant l'allocation des ressources financières qui leur sont nécessaires, en structurant des programmes plus compatibles avec ces préoccupations et en assurant la promotion d'organismes consultatifs dans lesquels se retrouvent des représentants de l'industrie, des milieux scolaire et ministé-

riel.

13. - Que le ministère de l'éducation, conformément aux objectifs de décentralisation et de régionalisation qu'il désire atteindre, supporte la création de centres régionaux de services en information scolaire et professionnelle et en relations école-industrie.

14. Ces centres régionaux poursuivraient l'atteinte de cinq objectifs prioritaires: inventorier les ressources éducatives de la région, incluant les ressources extérieures au réseau scolaire; constituer une banque d'information où institutions scolaires, milieu industriel et organismes intéressés regroupent leurs données sur les besoins et les ressources de la région; accueillir et renseigner le public en général et les étudiants en particulier sur "qui offre quoi", comme services éducatifs et possibilités d'emploi, dans la région; offrir des services d'orientation; servir de lien organique et structuré entre les institutions scolaires et un organisme représentatif du milieu industriel pour réaliser la planification et l'aménagement des ressources éducatives à des fins de stages industriels et le placement des nouveaux diplômés.

15. L'expérience, d'abord axée sur le domaine des techniques industrielles, pourrait éventuellement s'étendre à tout le secteur professionnel et même, pour ce qui est de l'information scolaire et de l'orientation, au secteur général, si elle est concluante.

16. *"Sans prendre charge lui-même de la régionalisation des services, le ministère de l'Education doit se donner le rôle de support professionnel et technique qui s'impose de toute urgence, de façon à encourager les agents qui sont déjà à l'oeuvre, tout en respectant leur esprit de créativité et d'initiative (rapport "Le Collège", pp. 157-158).*

17. *L'administration par les normes et le contrôle bureaucratique des activités*

et des ressources doit céder le pas à une gestion par programmes et à un contrôle centré sur les résultats en fonction des objectifs (Ibid., p. 159)."

18. Que la Loi des Accidents du Travail soit amendée de façon telle que la protection de l'étudiant-stagiaire en industri. soit assurée contre les risques d'accidents.

ANNEXE III

La situation de la pastorale et de l'enseignement religieux dans les collèges

INTRODUCTION

0.1 L'éducation religieuse dispensée à l'école n'a pas besoin d'être justifiée par des arguments extérieurs. Elle peut se légitimer en termes éducatifs. Les membres de la Commission de l'enseignement collégial épousent les vues proposées par le Comité catholique dans la publication de Voies et impasses. L'argumentation peut partir du projet éducatif ouvert que doit se donner toute école ou des besoins réels des étudiants auxquels toute institution se doit de répondre.

0.2 Les auteurs du rapport de l'UNESCO sur l'éducation nous ont tracé tout un programme quand ils l'ont intitulé Apprendre à être plutôt qu'"apprendre à travailler". Ils veulent rappeler à tous les agents de l'éducation qu'ils doivent se préoccuper de former l'homme complet.

0.3 Au niveau collégial, le projet éducatif doit s'occuper de la dimension religieuse de l'être humain. En plus d'être formés aux langages scientifique, artistique et philosophique, les étudiants ont le droit d'apprendre le langage religieux que le collège a le devoir de leur proposer.

0.4 Dans son rapport "Le Collège", le Conseil supérieur de l'éducation propose que l'on parte des besoins personnels des étudiants pour organiser les collèges. Il mentionne que "ces besoins personnels sont...divers: besoins de connaissance... de conscience historique, besoins d'habiletés et besoins d'attitudes." (p. 28). Parmi les besoins de connaissance, on peut signaler le besoin de réflexion sur la foi, sur l'athéisme, sur le sens de la vie, le besoin de résoudre le vieux problème du conflit entre science et religion, le besoin de comprendre le rôle de la religion dans l'histoire du Québec, le besoin de clarification et de déblocage de certains préjugés tenaces.

0.5 La formation aux attitudes privilégie la participation aux activités du service de pastorale dans un engagement chrétien en faveur des autres. Par exemple, l'étudiant s'implique comme chrétien dans des activités de type socio-religieux ayant pour sujet des étudiants, du

personnel du collège ou des groupes sociaux extérieurs au collège et, par ce fait, il est amené à développer des attitudes et des comportements qui répondent à ses besoins.

0.6 L'attention portée à la dimension religieuse du projet éducatif global varie beaucoup d'un collège à l'autre et aussi, dans le même collège, d'une année à l'autre. Il n'est pas facile d'obtenir un portrait d'ensemble d'une situation aussi mouvante. Cependant, les données qui vont suivre sont suffisantes pour se faire une opinion fondée de la situation actuelle.

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES RELIGIEUSES

1. Les Cahiers de l'enseignement collégial proposent aux collèges un bon éventail de cours de sciences religieuses. Il convient de louer le travail des coordonnateurs et des responsables de la DGEC qui ont réussi à présenter aux professeurs et aux directions des collèges des programmes-cadres de qualité. Il est cependant navrant de constater le peu d'usage qu'on a fait d'un tel instrument de travail.

2. Dans le secteur public, plus de la moitié des collèges n'offrent aucun cours de sciences religieuses. Dans les autres collèges, quelques cours sont offerts à titre optionnel à un certain nombre d'élèves. C'est donc à peine 1% de tous les étudiants du réseau public qui suivent effectivement un cours de sciences religieuses pendant toute la durée de leurs études collégiales.

3. Parmi les 25 collèges privés membres de l'Association des collèges du Québec, neuf imposent au moins un cours de sciences religieuses à tous leurs étudiants, onze collèges offrent des cours facultatifs et cinq n'inscrivent aucun cours de sciences religieuses à leur programme.

LES SERVICES DE PASTORALE.

4. La situation de la pastorale semble meilleure que celle de l'enseignement religieux. Dans le secteur public, 26 collèges ou campus continuent de maintenir un service de pastorale. Dans le secteur privé, 20 des 25 collèges offrent un service. Il convient de noter que ces animateurs manifestent beaucoup de créativité et de dynamisme comme en font foi leurs rapports annuels.

5. Cependant, dans la plupart des cas, ils oeuvrent dans des situations difficiles. En plus de chercher des moyens d'animer des étudiants souvent amorphes, ils doivent parfois se défendre contre des administrateurs qui remettent en question l'existence même de leur service. Il est vrai que le rendement d'un tel service est difficile à évaluer par des objectifs opérationnels quantifiables. De plus, les animateurs de pastorale reçoivent peu d'aide de leurs organismes diocésains respectifs. Ils doivent donc travailler dans l'isolement, sans appui, sans instruments, sans ressources suffisantes.

CONCLUSION

6. Les membres de la Commission de l'enseignement collégial n'ont pas de solution-miracle à proposer à qui que ce soit. Cependant, ils croient devoir attirer l'attention des personnes concernées sur l'ampleur du problème. Si personne n'intervient, on peut craindre que peu à peu la pastorale et l'enseignement religieux disparaissent dans presque tous les collèges publics comme c'est déjà le cas pour plusieurs d'entre eux.

7. En ce qui a trait à la pastorale, cette crainte se justifie d'autant plus que le régime budgétaire et financier du ministère de l'Education (DGEC) place les services de pastorale en avant-dernière priorité. Cette mesure introduit une nette discordance entre la valeur que le ministère accorde à la présence de services de pastorale dans les collèges et les moyens qu'il leur octroie pour subsister. Peut-être faudrait-il étudier d'autres formes de financement de ces services? Les Conseils

d'administration et les directeurs des collèges devraient aussi être sensibilisés à la dimension religieuse du projet éducatif ouvert pour que tous les collèges se donnent un service de pastorale dont l'existence n'est pas remise en cause annuellement pour une raison de financement et qu'ils offrent à tous leurs étudiants la possibilité de suivre au moins un cours de sciences religieuses pendant leurs études collégiales.

8. L'Episcopat et les responsables des églises devraient se préoccuper davantage des 115 000 jeunes qui fréquentent actuellement les collèges. D'autre part, les autorités religieuses et les dirigeants de la DGEC devraient supporter, de façon professionnelle et technique, la formation des animateurs de pastorale, assurer leur recrutement et leur fournir des objectifs généraux à atteindre et des plans-cadres d'activités. Enfin, une présence diocésaine serait souhaitable lors de la sélection d'un animateur de pastorale dans un collège.

DOCUMENT II

La dimension religieuse au niveau collégial

Analyse réflexive
du Comité catholique
avec la collaboration
de la Commission de l'enseignement collégial
rédigée par Paul-Emile Drolet

Document
approuvé par le Comité catholique
le 21 mai 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

S o m m a i r e

Introduction

Situation en 1975-1976

L'enseignement des sciences religieuses
L'animation pastorale

Propositions

Une place à l'éducation religieuse au collégial
L'enseignement des sciences religieuses
L'animation pastorale
Les aspects administratifs

Conclusion

La dimension religieuse dans les institutions d'enseignement de niveau collégial est souvent oubliée, méconnue ou négligée. Elle attire peu l'attention, on en perçoit mal l'importance, on ne sait trop comment l'évaluer.

Plusieurs raisons expliquent cet état de fait. Il faut dire tout d'abord, concernant le secteur public, que la loi des collèges d'enseignement général et professionnel ne précise pas le statut confessionnel de ces institutions. Il est vrai que cette loi contient une disposition prévoyant la possibilité "de faire reconnaître le collège comme institution catholique ou protestante conformément à l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation" (article 16), mais aucun des 37 collèges publics ne s'est encore prévalu de cette disposition. Dans le secteur privé, deux collèges sur 25 ont, à ce jour, demandé et obtenu leur reconnaissance comme institution catholique.

Une deuxième raison s'impose: l'histoire tumultueuse des collèges a mobilisé l'attention des administrateurs sur des problèmes urgents dont chaque année fournissait une bonne moisson.

En ce qui concerne l'étude des sciences religieuses, il faut noter que le Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education a toujours fait une bonne place aux cours de sciences religieuses dans les cahiers de l'enseignement collégial. Mais, en même temps, le régime pédagogique préconisé rendait très aléatoire, sinon pratiquement impossible, le choix de ces cours par les étudiants.

Au sujet de l'animation pastorale, une attitute de réserve a sans doute conduit les responsables adultes à penser que l'âge des étudiants du niveau collégial et la forme de sensibilité qu'ils affichaient vis-à-vis du phénomène religieux les soustrayaient d'emblée à 'action pastorale des Eglises. Pourtant, dans le même temps et à un niveau supérieur, les institutions universitaires n'hésitaient pas à offrir et à maintenir des services d'animation pastorale.

facultatifs et 5 n'offrent aucun cours de sciences religieuses. Un collège impose quatre cours pour les étudiants qui choisissent la concentration Théologie.

La situation est très différente dans les collèges publics: plus de la moitié d'entre eux n'offrent aucun cours de sciences religieuses. Dans les autres collèges, quelques cours sont offerts à titre de cours optionnels. C'est donc à peine 1% de tous les étudiants du réseau public qui peuvent s'inscrire à des cours de sciences religieuses.

D'après les professeurs rencontrés, la demande serait beaucoup plus forte. Si les inscriptions sont si peu nombreuses dans la réalité, c'est que les cours ne sont tout simplement pas offerts ou bien que l'on contingente les inscriptions, par exemple pour ne pas surcharger le seul professeur disponible.

Il ne semble pas qu'il faille attribuer cet état de chose à l'hostilité ni même à l'indifférence. Cette situation découle tout d'abord du régime pédagogique (cours obligatoires, préalables exigés par l'université ou par la spécialisation) qui empêche, à toutes fins utiles, les étudiants de choisir un ou des cours de sciences religieuses durant leur séjour au niveau collégial. S'agissant en particulier des étudiants des programmes professionnels, on peut dire qu'il leur est techniquement impossible de s'inscrire à un cours de sciences religieuses durant leurs deux ou trois ans de séjour au collège.

De plus, pour des raisons reliées aux politiques de sécurité d'emploi, les professeurs de certains cours, particulièrement dans les disciplines des sciences humaines, pratiquent une forme de concurrence qui joue contre la présence des cours de sciences religieuses dans les programmes

offerts par les collèges. En clair, un professeur d'histoire ou de sociologie pourrait perdre une part de sa clientèle si on offrait parallèlement un cours de sciences religieuses.

Les professeurs consultés disent par ailleurs que les cours de sciences religieuses, là où ils se donnent, répondent à de vrais besoins. Les étudiants de niveau collégial, dont l'âge moyen se situe entre 16 et 19 ans, se trouvent à une période intensive de leur recherche d'identité, ils sont en train d'élaborer leurs premières synthèses personnelles et de faire pour leur vie les choix fondateurs au plan du travail, de l'amour, du style de vie. Pour eux, l'enseignement religieux répond notamment aux besoins suivants:

. besoin de réflexion et de clarification sur le sens à la vie, sur la religion, la foi, les options morales;

. besoin d'élargir et d'agrandir l'espace critique nécessaire à la vérification ou à la révision des choix personnels hérités de l'enfance, de l'adolescence ou du milieu social;

. besoin de comprendre le rôle de la religion dans l'histoire du Québec et de revoir la signification du passé national;

. besoin de situer le fait religieux dans le cadre culturel du Québec d'aujourd'hui et dans le contexte des nombreux messages spirituels qui proviennent de tous les horizons;

. besoin de contrer ce qu'il faut bien appeler un phénomène d'ignorance religieuse presque totale;

. besoin de relier le monde de la culture avec le monde de la foi et de résoudre le vieux conflit entre science et religion. On est surpris, par exemple, d'apprendre que

Ajoutons que devant les requêtes inédites du milieu collégial les communautés chrétiennes, diocésaines et locales, ont réagi d'une manière souvent hésitante et incertaine. Certaines se demandent encore comment être présentes à ce milieu. C'est pour elles un défi mais aussi un devoir de former et de recruter un nombre suffisant d'animateurs de pastorale aptes à répondre aux attentes religieuses des quelques 115,000 jeunes Québécois qui fréquentent les collèges.

Il faut noter enfin que les services de pastorale ont reçu une sanction officielle au moins en ceci qu'un financement minimal a toujours été assuré, soit par une norme spécifique (un per capita de $11 dollars), soit à l'intérieur des sommes prévues pour les services aux étudiants, comme c'est le cas depuis trois ou quatre ans. Le poste et la tâche d'animateur de pastorale dans les institutions d'enseignement collégial se trouvent par ailleurs reconnus dans les documents du ministère de l'Education touchant le personnel professionnel des collèges (documents 24 et 25 de la Politique administrative et salariale, 1973). Pour autant, le statut et la fonction de l'animateur de pastorale ne sont point assurés: en période d'austérité budgétaire, ils risquent de passer aux derniers rangs des priorités et d'apparaître ainsi sur la première ligne des coupures à effectuer.

LA SITUATION EN 1975-1976

L'enseignement des sciences religieuses

Parmi les 25 collèges privés membres de l'Association des collèges du Québec, 4 imposent un cours de sciences religieuses à tous les étudiants et 4 imposent deux cours. Ces cours peuvent être suivis durant l'une ou l'autre des quatre sessions régulières. 11 collèges offrent des cours

l'explication scientifique du monde et le récit de la création dans la Genèse font toujours problème.

Les professeurs de sciences religieuses souhaiteraient que les collèges soient contraints d'offrir au moins un cours optionnel de sciences religieuses et qu'ils puissent compter, au plan pratique, sur la présence d'au moins un professeur qualifié dans ce secteur.

L'animation pastorale

Au dire des animateurs de pastorale eux-mêmes et suivant l'avis de l'Exécutif de leur association, la situation de la pastorale semble un peu meilleure que celle de l'enseignement religieux. En 1975-76, 20 collèges publics continuent de maintenir un service de pastorale. Par contre, il n'est pas facile de déterminer exactement pourquoi une douzaine d'autres ont discontinué ce service. Dans certains cas, le départ du responsable en a été l'occasion ou le prétexte; dans d'autres cas, sa disparition a résulté de la fusion de ce service dans les services aux étudiants.

Devant cette précarité du service de pastorale dans plusieurs institutions, il faut se poser la question de l'insertion de ce service dans le fonctionnement et l'organigramme du collège. Il s'agit en fait d'une question qui n'a cessé d'être agitée au cours des années. D'une manière ou d'une autre, on sentait qu'il fallait éviter deux écueils: d'une part, celui d'affirmer l'autonomie du service de pastorale au risque d'en faire "un à-côté pastoral" situé en marge de la vie réelle du collège et, d'autre part, celui de le fondre dans les services aux étudiants au risque d'y perdre l'identité même de l'animation pastorale. Dans la pratique, un consensus semble s'être dégagé en faveur d'une insertion à l'intérieur des services aux étudiants. Toutefois, après bientôt dix ans d'essais et d'expériences, une évaluation s'impose dans chaque institution: le mode d'insertion retenu a-t-il été bénéfique aux étudiants et au collège? a-t-il été profitable à l'action du service de pastorale lui-même?

Par delà la question du mode d'insertion dans l'organigramme, une conviction demeure: les animateurs de pastorale sont unanimes à considérer le service de pastorale comme un service spécifique ouvert à toute la population du collège et non pas comme un service exclusivement réservé aux étudiants. L'éventail des activités le démontre, même si la situation particulière de chaque collège et la personnalité de chaque animateur marquent fortement les orientations et les projets de tel ou tel service. Counselling, camps de fin de semaine, soirées de réflexion, rencontres thématiques et célébrations, activités d'engagement caritatif et politique dans et hors du milieu collégial, autant de réalisations que les services de pastorale définissent en fonction des attentes des étudiants et des besoins du milieu collégial.

PROPOSITIONS

Du rapide bilan que nous venons d'esquisser, il ressort que les cours de sciences religieuses et les services d'animation pastorale ne rencontrent pas seulement des problèmes de fonctionnement ou d'organisation; leurs caractères propres et leur pertinence au niveau collégial sont souvent mal compris ou remis en cause. C'est là un problème qui renvoie aux objectifs généraux du collège et à son projet d'éducation. L'interpellation doit être portée à ce niveau, comme aussi au plan des mentalités et des attitudes face au phénomène religieux.

Tenant compte de ce fond de scène, le Comité catholique formule les propositions suivantes.

1. Une place à l'éducation religieuse au collégial

L'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif complet. Certes, les modalités d'intervention doivent différer selon le niveau d'enseignement en cause, de même que le contenu des programmes. Mais, dans la mesure où les collèges se veulent des institutions d'éducation — poursuivant soit "la formation

fondamentale", soit "la formation professionnelle" et non pas seulement une formation étroitement fonctionnelle —, dans la même mesure ils doivent faire place au phénomène religieux et à la recherche morale et religieuse des individus.

2. L'enseignement des sciences religieuses

L'apprentissage du phénomène religieux se réalise sous deux modes distincts. Il s'accomplit tout d'abord sous le mode de l'enseignement, par la voie de la connaissance et de la science. Le Comité catholique estime qu'au niveau collégial il y a lieu de proposer un enseignement des sciences de la religion, dans le cadre des sciences humaines, au même titre que la sociologie, la psychologie ou l'histoire.

Cet enseignement des sciences de la religion doit s'orienter vers la culture de l'intelligence. Il ne s'agit pas de prolonger l'enseignement catéchétique du niveau secondaire, mais d'inviter les collégiens à franchir une étape nouvelle dans leur découverte du fait religieux. Il s'agit de les engager dans une réflexion de type proprement scientifique sur les faits religieux ou sur le donné révélé. Le mystère de la foi, l'histoire des religions, l'histoire de l'Eglise, sont objets de science. A ce titre, ils fournissent un contenu intellectuel qui peut-être proposé aux étudiants sans préjuger de leur adhésion intérieure.

Cet enseignement des sciences religieuses est à situer dans la perspective éducative et scientifique qui découle des objectifs pédagogiques du collège. En conséquence, il relève des services pédagogiques et constitue, comme toute autre discipline de la famille des sciences humaines, un moyen servant à la formation fondamentale des étudiants.

3. L'animation pastorale

L'apprentissage du phénomène religieux se fait également par une autre voie privilégiée: celle de la participation et de l'expérience. C'est précisément l'objectif du service d'animation pastorale de proposer cette autre approche, c'est-à-dire l'entrée personnelle dans l'expérience religieuse et chrétienne.

Le Comité catholique est d'avis qu'il faut maintenir les services de pastorale partout où ils existent et en créer là où ils ont été supprimés ou n'ont jamais existé. Il est inadmissible que pour des raisons de rentabilité étroites, on laisse dépérir des services qui ont comme objectif spécifique d'accompagner les jeunes adultes dans la recherche d'un sens personnel à leur existence et dans l'élucidation des choix fondamentaux touchant les valeurs morales, leur option religieuse et leur engagement face à leur milieu.

L'utilité d'un tel apport proprement spirituel à la vie du collège mérite d'être reconnue. Ceux qui la mettent en cause citent souvent le faible pourcentage de fréquentation des services de pastorale. Pourtant, avec des taux de fréquentation comparables, le bien-fondé de pareils services n'est pas mis en doute ni dans l'armée ni dans les hôpitaux ni dans la plupart des universités. De plus, en ces milieux, le caractère confessionnel de l'animation pastorale ne fait généralement pas question et n'engendre pas de problèmes au sujet de son financement.

De leur côté, les animateurs de pastorale doivent poursuivre leur effort en vue de préciser les objectifs spécifiques de leur service. Il convient de le faire à l'intérieur d'une visée véritablement éducative et selon une pédagogie inspirée de l'Evangile. Celui-ci indique clairement que la fonction du pasteur, c'est de guider, de rassembler, de défendre et de nourrir.

Pareille fonction exige un sens aigu de la créativité pastorale. Il est question en effet de rejoindre les attentes spirituelles des individus et de les accompagner dans leur recherche, dans ce qu'ils confessent et dans ce qu'ils contestent. Le défi est grand de réaliser une pastorale à la fois spirituelle et engagée, à la fois densément évangélique et densément humaine. Devant les problèmes éthiques qui se posent dans le collège et dans le milieu social où elle s'exerce, l'animation pastorale doit se sentir interpellée et devenir également une force interpellante au nom de l'Evangile. Mais l'animation proprement sociale et politique doit être laissée à d'autres.

4. Les aspects administratifs

Le Comité catholique est conscient que les dispositions de la loi font que les collèges ne sont pas des institutions confessionnelles, à moins qu'ils n'obtiennent, sur demande, une reconnaissance formelle par l'un des deux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation. Ils ne sont point neutres pour autant. Il faudrait plutôt les considérer comme des institutions "autres". Cette expression, tirée de la législation scolaire, n'est peut-être pas satisfaisante au plan linguistique mais elle montre bien, en tout cas, que le terme "neutre", appliqué aux institutions scolaires, ne répond ni à notre histoire ni à notre réalité. Elle suggère une pluralité ouverte par opposition à une pluralité niveleuse, fermée à tout discours sur la religion.

Le Comité catholique ne s'oppose nullement à la pratique actuelle qui fait que les animateurs de pastorale sont considérés, au plan administratif, comme membres du personnel professionnel non-enseignant. Il recommande cependant que les églises locales soient présentes dans les mécanismes de sélection et d'évaluation.

Conclusion

Le Comité catholique rappelle que les positions qu'il a prises dans son document Voies et Impasses s'appliquent au niveau collégial dans ce qu'elles ont de fondamental: un projet éducatif complet implique la considération du phénomène religieux, qu'il s'agisse de pastorale ou d'enseignement.

Le Comité tient à rendre hommage au petit groupe de professeurs qui ont assuré la présence de cours de sciences religieuses dans les collèges, de même qu'aux animateurs qui y maintiennent les services de pastorale en dépit d'un climat social peu propice et dans une solitude presque totale. Leur présence et leur action donne un sens tout autre à son intervention: il ne s'agit pas de partir à zéro, mais de donner sa chance à ce qui existe et a déjà fait ses preuves.

Document III

L'état et les besoins de l'enseignement universitaire en 1975-1976

Analyses réflexives
de la Commission de l'enseignement supérieur
rédigées par René Pelletier

Document
approuvé par la Commission de l'enseignement supérieur
le 9 juin 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

Sommaire

Avant-propos

Première partie

TROIS PROBLÈMES MAJEURS

Chapitre I- LA DÉFINITION DES OBJECTIFS DU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

1.1 Préoccupation de la Commission et des milieux universitaires

1.2 Définitions actuelles

1.3 Répercussions sur les programmes d'études et les cours

1.4 Quelques causes et conséquences de la situation actuelle

1.5 Voies d'étude et de solution

Recommandations

Chapitre II- L'UNIVERSITÉ ET LES ADULTES QUI N'ONT PAS COMPLÉTÉ LEURS ÉTUDES PRÉ-UNIVERSITAIRES

2.1 Le concept d'éducation permanente et ses implications

2.2 Vue générale de la situation actuelle

2.3 Cheminement de l'étudiant adulte

2.3.1 Identification des besoins

2.3.2 Information

2.3.3 Politiques d'accueil

2.3.4 Evaluation des acquis, clarification des besoins de l'étudiant

2.3.5 Variété des cheminements

2.3.6 Pédagogie

2.3.7 Evaluation des apprentissages

2.3.8 Services

2.3.9 Ressources

2.4 Evolution des attitudes

Recommandations

Chapitre III- LE CONTINGENTEMENT

3.1 Qu'est-ce que le contingentement?

3.2 Quelques traits de la situation actuelle

3.3 Raisons données pour le contingentement

3.3.1 Manque de ressources humaines

3.3.2 Manque de ressources matérielles

3.3.3 Manque de lieux de stage

3.3.4 Exigences des corporations professionnelles

3.3.5 Formules pédagogiques, exigences générales

3.4 Rappel de grands objectifs de notre système d'éducation

3.4.1 Démocratisation

3.4.2 Accessibilité

3.4.3 Réponse adéquate aux besoins des personnes et de la société

3.5 La situation actuelle par rapport à ces objectifs

3.5.1 Refus de candidats qui sont aptes

3.5.2 Etudiants insatisfaits

3.5.3 Etudiants adultes qui sont défavorisés

3.5.4 Impact sur d'autres programmes

3.5.5 Gaspillage de ressources humaines

3.5.6 Pénurie de diplômés dans certains domaines

3.6 Perspectives d'avenir

3.6.1 Etudes en cours

3.6.2 Etudes à faire

3.6.2.1 Données disponibles

3.6.2.2 Evolution des capacités d'accueil

3.6.2.3 Motifs du contingentement

3.6.2.4 Sélection des candidats

3.6.2.5 Information aux candidats

3.7 Rôle de l'Etat

3.8 Conclusion

Recommandations

Deuxième partie

AUTRES PROBLÈMES D'IMPORTANCE

I- LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ

II- LA FORMATION DES MAÎTRES

III- LES BIBLIOTHÈQUES

IV- LA RECHERCHE

V- LES RELATIONS DE L'UNIVERSITÉ AVEC L'ÉTAT ET LE MONDE DU TRAVAIL

AVANT-PROPOS

1.- Essayant de se faire l'écho des attentes de l'ensemble de la société concernant l'enseignement supérieur, la Commission de l'enseignement supérieur a conçu le présent rapport sur l'état et les besoins de ce niveau d'enseignement. Composée d'universitaires et de personnes issues de divers autres milieux, la Commission a voulu examiner un certain nombre de problèmes qui lui semblent très importants et les porter, de façon particulière, à l'attention du Conseil supérieur et du ministre de l'Education.

2.- Le présent travail s'insère dans le contexte d'autres études et rapports préparés par le ministère de l'Education, le Conseil des universités, la Conférence des recteurs et des principaux, le Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial (CLESEC), etc. Ayant des objectifs plus globaux que ces organismes, la Commission veut, dans la perspective de l'intérêt public, attirer l'attention sur quelques problèmes trop négligés, appuyer des études ou des interventions déjà effectuées, indiquer des voies de recherche et de solution. Ainsi, elle espère que des solutions seront élaborées et appliquées à brève échéance.

3.- Ce rapport comprend deux parties principales. La première porte sur trois questions qui ont été au centre des préoccupations de la Commission au cours de l'année 1975/76: la définition des objectifs du 1er cycle universitaire, la situation des adultes à l'université, le contingentement. A leur sujet, quelques recommandations sont formulées. Dans la deuxième partie, la Commission veut souligner un certain nombre de questions qu'elle n'a pu analyser en détail mais auxquelles il faudra porter une attention particulière dans les meilleurs délais.

Première partie

TROIS PROBLÈMES MAJEURS

CHAPITRE I - LA DÉFINITION DES OBJECTIFS DU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

1.1 Préoccupation de la Commission et des milieux universitaires

4.- Dans son précédent rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement supérieur, présenté en juin 1975 (1), la Commission soulignait la nécessité d'une meilleure définition des objectifs du premier cycle. Elle estimait alors qu'on doit chercher à mieux définir ces objectifs:

a) en rapport avec les disciplines et les connaissances. Elle affirmait, qu'au premier cycle, il est primordial de développer une méthode rigoureuse de pensée et d'organisation dans une discipline ou un champ d'études donné. De plus, elle soulignait l'importance d'apprendre à relier les connaissances et les disciplines les unes aux autres, d'assimiler certains principes fondamentaux et les théories majeures de divers champs de connaissances.

b) en rapport avec les personnes. Sur ce plan, la Commission rappelait un certain nombre d'aspects à privilégier: donner à l'étudiant une formation fondamentale suffisante pour lui permettre de mieux comprendre l'évolution de la société et de sa profession; développer, chez lui, des comportements et des attitudes comme le sens de la responsabilité, de l'organisation, etc.; éveiller, en lui, le désir de compléter sa formation et stimuler son sens de l'initiative et de la création.

c) en rapport avec la société. Sur ce plan, disait la Commission, il faut, qu'au premier cycle, l'université soit en mesure de répondre de mieux en mieux aux besoins exprimés par les étudiants, besoins qui sont, en quelque sorte, l'écho et le reflet des besoins de la société actuelle et future, dans la mesure où l'université devient plus accessible à toutes les classes de la société. De plus, le premier cycle doit contribuer à la promotion d'une plus grande qualité de vie et aux changements que réclament le

---

(1) Le texte a été abrégé pour paraître dans le rapport annuel 1974-1975 du Conseil supérieur de l'éducation.

progrès authentique de notre civilisation et de notre culture.

5.- Bien qu'un nouvel intérêt se soit manifesté pour cette question au cours de la dernière année, peu de progrès notables ont été faits dans la définition des objectifs propres au premier cycle universitaire. C'est pourquoi, la Commission juge important d'y revenir. Il s'agit d'un point majeur pour toute l'organisation universitaire. Ses conséquences touchent la délimitation des niveaux d'enseignement, l'élaboration des programmes d'études, les méthodes pédagogiques, la répartition et la gestion des ressources humaines et matérielles, etc.

6.- Depuis quelques années, de nombreuses études, publiées au Québec, ont traité des objectifs du premier cycle. Mentionnons, entre autres, le rapport du Conseil des universités sur les Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements (1972/73), le rapport de l'Université du Québec sur la Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle (sept. 1974). Ces études sont d'une grande qualité mais, dans l'état actuel de la réflexion, la Commission estime que le travail doit être poursuivi pour et avec l'ensemble des universités. De plus, il faut que cette plus grande précision des objectifs spécifiques au premier cycle soit faite en collaboration avec le niveau précédent (niveau collégial) et le niveau suivant (2e cycle). D'ailleurs, au cours de la récente étude de l'état et des besoins de l'enseignement collégial effectuée par le Conseil supérieur(1), plusieurs personnes et institutions ont souligné l'urgence d'établir une coordination en vue d'une meilleure cohérence et d'une meilleure planification des activités d'apprentissage assurées par les collèges et les universités.

7.- Au cours de l'année qui vient de s'écouler, la Commission a donc poursuivi son étude du sujet et examiné de nombreux documents issus de diverses sources, entre autres des universi-

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation Le Collège Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec 1975, 185 p.

tés elles-mêmes, du Conseil des universités, du ministère de l'Education(1). Elle a aussi tenté de cerner de près certaines conséquences de la situation qui a cours.

1.2 *Définitions actuelles*

8.- Bien qu'à l'intérieur du premier cycle, chaque programme d'études et chaque discipline ait ses exigences et ses objectifs particuliers, il faudrait identifier ce qui leur est commun et peut, en conséquence, caractériser ce cycle d'études.

Lors de l'examen des documents, la Commission a constaté qu'on n'a pas encore défini de façon précise et reconnue par l'ensemble des universités ce qui est spécifique au premier cycle. Elle a aussi constaté qu'on distingue rarement entre les objectifs qui sont communs à tous les niveaux d'enseignement (développer la créativité, l'autonomie, etc.), les objectifs qui sont communs à quelques niveaux (préparer à une fonction de travail, etc.) et les objectifs qui seraient particuliers au premier cycle. Dans plusieurs cas, l'ensemble des objectifs est présenté comme un tout face auquel le lecteur doit s'efforcer d'identifier lui-même ceux qui caractérisent ce cycle. On peut même ajouter que, dans quelques documents, très peu des objec-

---

(1) Au nombre des documents qui ont retenu l'attention de la Commission, mentionnons ceux-ci:

Conseil des universités, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, Québec 1973 (Cahier II, particulièrement)

Hurtubise, R., L'université québécoise du proche avenir, Montréal, HMH, 1973.

Ministère de l'Education du Québec, Opération sciences de la santé (projet de rapport final), Editeur officiel du Québec 1975.

Université du Québec, Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle 1974.

Université Laval, Le règlement du premier cycle, Gazette officielle de l'Université (numéro spécial) 1972/73.

tifs présentés peuvent être reconnus comme étant spécifiques à ce niveau.

9.- Pour illustrer quelque peu ces affirmations, voici des exemples extraits des documents examinés:

a) Objectifs qui, selon la Commission, appartiennent à tous les niveaux d'enseignement et ne peuvent servir à spécifier le premier cycle lorsqu'ils sont énoncés de façon très générale:

- permettre à l étudiant d'être l'agent principal de sa formation;
- permettre à l'étudiant de progresser suivant son dynamisme personnel;
- permettre de développer la créativité;
- permettre la poursuite d'études plus avancées(1).

b) Objectifs qui, selon la Commission, appartiennent à l'enseignement secondaire actuel, à l'enseignement collégial, au premier cycle universitaire, et ne peuvent spécifier ce dernier lorsqu'ils sont énoncés de façon très générale:

- permettre à l'étudiant de s'orienter graduellement à partir d'une formation de base vers une spécialisation admettant des degrés divers;
- permettre à l'étudiant d'acquérir une formation qui prépare à la mobilité professionnelle;
- permettre à l'étudiant d'acquérir une perception critique des problèmes que posent l'état actuel et le développement de la société(1).

---

(1) Pour définir le premier cycle, on trouve de tels objectifs, énoncés de façon générale, dans presque tous les documents mentionnés dans la note qui précède.

c) Au niveau d'objectifs qui semblent vraiment spécifiques au premier cycle, certains documents(1) parlent d'assurer les assises d'une connaissance objective, structurée et rigoureuse d'une discipline ou d'un champ d'études, d'autres de viser, par des activités pédagogiques appropriées, la formation d'un esprit de type universitaire, etc. Pour la Commission, il s'agit de formulations qui doivent être explicitées.

1.3 Répercussions sur les programmes d'études et les cours

10.- En consultant les annuaires publiés par chacune des universités, on peut montrer que dans plusieurs programmes d'études et plusieurs cours, la définition des objectifs demeure insuffisante(2). Dans une large mesure, ceci découle des définitions imprécises des objectifs du premier cycle.

11.- Programmes d'études:

a) Voici deux exemples où on définit de façon trop vague les objectifs de programmes du premier cycle:

- "les programmes d'études (en réadaptation) sont agencés en fonction des exigences contemporaines de la réadaptation, mais ils se diversifient selon chaque discipline et visent à donner aux étudiants une formation complète dans leur domaine respectif".

- À propos de trois baccalauréats spécialisés en informatique, on dit qu'ils ont pour objectifs: "1.- La formation des analystes en systèmes informatiques actuellement requis par le marché du travail.

---

(1) Par exemple: - Université du Québec, Philosophie et objectifs généraux du 1er cycle, 1974.
- Conseil des universités, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements (Cahier II), 1973.

(2) Pour fins de comparaison, le présent travail fait aussi référence aux Cahiers de l'enseignement collégial 1975/76 publiés par le ministère de l'Education.

2.- Le développement de l'informatique comme science".

La Commission estime que ces formulations demeurent beaucoup trop générales. En effet, à partir de ce que nous venons de citer, comment savoir si ces programmes doivent vraiment appartenir au premier cycle, comment déterminer la liste des cours en vue de réaliser leurs objectifs et comment la justifier auprès des étudiants?

b) Voici un exemple où un programme du 1er cycle et un programme du niveau collégial définissent leurs objectifs d'une façon qui semble se recouper très largement:

- "ce programme (bacc. sp. en enfance inadaptée) vise à former des professionnels de l'enfance inadaptée autres que des enseignants: éducateurs de centres du jour, chercheurs, éducateurs en milieux cliniques, scolaires et institutionnels. Les personnes suivant un tel programme exerceront leur action en éducation et rééducation individuelle et de groupe. Nous voulons attirer l'attention sur le fait que les champs d'excellence dans ce programme porteront sur la déficience mentale, handicaps physiques et les perturbations émotives".

- Dans les Cahiers de l'enseignement collégial 1975/76(1), on dit que "le programme des techniques d'éducation spécialisée prépare un personnel apte à travailler auprès de personnes en situation d'inadaptation et requérant une assistance spéciale". On ajoute qu'il vise "quatre données majeures:

  1) une formation de base, propre à parachever la culture de l'éducateur et à faciliter sa maturation intellectuelle et affective;

  2) une formation spécialisée, permettant à l'éducateur de comprendre les phénomènes d'inadaptation dans leur genèse et leur développement de façon à appliquer les meilleures méthodes rééducatives et à stimuler le dynamisme personnel et social des sujets en cause;

(1) Page 3-162 du Cahier 03.

3) une formation d'ordre philosophique, pédagogique, psychologique et sociologique, entraînant l'éducateur à réévaluer sa propre personnalité pour exercer sa profession avec plus d'habileté et d'authenticité;

4) une formation pratique, amenant l'éducateur à développer, par l'enseignement reçu au collège et par des stages faits en institutions de rééducation, les techniques requises à l'exercice de son métier".

La Commission se demande comment, à partir de ces descriptions, il serait possible d'expliquer l'existence simultanée de ces programmes à deux niveaux d'études différents. A quels besoins spécifiques chacun veut-il répondre? Si les deux formations correspondent à des besoins distincts du marché du travail, cela devrait être plus manifeste au plan de la présentation des objectifs. La Commission est consciente que très souvent, il n'y a que répétition apparente entre deux niveaux d'enseignement, l'esprit et le degré de profondeur atteint n'étant pas les mêmes. Il est toutefois absolument nécessaire que chacun explicite ce qui en est.

12.- Cours:

Parmi les cours offerts aux étudiants du premier cycle, il serait facile de présenter de nombreux exemples où les objectifs ne sont aucunement définis. Cela devient particulièrement déplorable pour un étudiant qui doit s'inscrire à un cours portant sur un sujet qu'il a déjà abordé au collège. Ainsi, par exemple, c'est le cas de celui qui ayant déjà réussi un cours sur le théâtre québécois doit en suivre un autre à l'université sans que les objectifs de ce dernier cours soient explicités.

1.4 Quelques causes et conséquences de la situation actuelle

13.- Un long exposé pourrait être consacré aux causes et conséquences de l'imprécision des objectifs spécifiques au premier cycle universitaire. La Commission de l'enseignement supérieur se limitera ici à en relever quelques-unes.

14.- Parmi les causes, il faut indiquer, tout d'abord, la difficulté de définir des objectifs d'enseignement de façon significative et opérationnelle. La tradition est d'ailleurs très jeune en ce domaine. L'éclatement actuel des savoirs, les bouleversements technologiques et la modification des rapports sociaux sont aussi des faits qui posent à l'enseignement universitaire des problèmes extrêmement difficiles et nouveaux. Il faut signaler, de plus, que la réforme de l'éducation au Québec a modifié considérablement la structure des niveaux d'enseignement et de leurs programmes d'études. Dans ce nouvel aménagement, chacun cherche encore à définir son rôle de façon précise et coordonnée. Avec l'avènement du niveau collégial que nous connaissons, de nouvelles difficultés sont apparues, difficultés qui n'existaient pas au moment où le premier cycle faisait suite aux études secondaires. Ajoutons, enfin, que dans les universités mêmes, il y a plusieurs courants de pensée sur ce que doit être le premier cycle.

15.- A un niveau plus immédiat, la tâche de définir les objectifs spécifiques au premier cycle se heurte au fait que plusieurs considèrent qu'il ne s'agit pas d'un besoin prioritaire. Il y a aussi le niveau relativement bas des ressources qu'on veut y consacrer, les exigences des corporations professionnelles et des syndicats, les coutumes qu'il serait impossible de justifier aujourd'hui, l'absence de structures de dialogue et de coordination entre les niveaux d'enseignement concernant les objectifs, l'ultra-spécialisation où plusieurs se cantonnent, etc.

16.- Entre autres conséquences de la situation présente, on peut observer une duplication souvent inutile de cours et de parties de programmes d'études offerts par plusieurs niveaux d'enseignement (1er cycle, niveau collégial, et, parfois, niveau secondaire). Si, dans certains cas, des duplications peuvent être justifiables, il faut remarquer que dans d'autres, elles forcent des étudiants à répéter un cheminement déjà fait. Il en résulte alors une perte de temps et de ressources pour ces étudiants et l'ensemble du système scolaire.

17.- Il faut souligner, aussi, l'impact qui peut en résulter sur la motivation des étudiants et la qualité de leur formation. L'étudiant obligé à travailler dans un cadre aux objectifs imprécis et qui, parfois, doit refaire à l'université une démarche d'apprentissage qu'il a déjà faite au collège, devient désintéressé, mécontent. Cette situation est également susceptible de compromettre la qualité d'une formation qui pourrait être plus complète, plus poussée, plus cohérente.

18.- Dans un tel contexte, que dire de l'utilisation qui est faite des ressources humaines et matérielles en place aux divers niveaux d'enseignement. Les investissements considérables consentis par la société sont-ils utilisés de façon optimale? Comment pourrait-on le prétendre si les objectifs demeurent trop vagues et si les tâches ne sont pas suffisamment bien réparties entre les divers paliers d'enseignement?

19.- Ajoutons, enfin, que la situation actuelle compromet:

- l'analyse et le développement des méthodes pédagogiques;
- la mise au point de meilleures méthodes d'évaluation des apprentissages;
- la rationalisation budgétaire;
- le développement de l'excellence institutionnelle;
- la définition de réponses adéquates aux besoins des individus, du monde du travail et de la société en général;
- etc.

1.6 Voies d'étude et de solution

20.- La Commission de l'enseignement supérieur n'a pas fait l'étude exhaustive qui lui permettrait de proposer de façon ferme une liste d'objectifs spécifiques au premier cycle universitaire. Toutefois, comme les divers organismes spécialisés qui s'en occupent, elle reconnaît, tout d'abord, que le premier cycle doit poursuivre, avec les autres niveaux d'enseignement, des objectifs généraux tels que le développement de la créativité, de l'autonomie etc. Par ailleurs, il lui semble que si, à l'intérieur de l'enseignement post-secondaire, l'enseignement collégial et celui du premier cycle doivent être bien distingués, ce n'est pas tant par la nature même des grands objectifs poursuivis que par des distinctions de degrés. Aussi bien au collège qu'à l'université, l'étudiant consacre l'essentiel de ses énergies à un secteur particulier du savoir. Il s'engage dans un champ de concentration ou de spécialisation. Dans ce contexte, le premier cycle universitaire se distingue de l'enseignement collégial par

une plus grande complexité du savoir à acquérir, une plus forte exigence d'analyse et de maîtrise des fondements même de ce savoir, une spécialisation moins large mais plus approfondie qu'au niveau collégial, une plus grande exigence d'autonomie de l'étudiant, etc. Ainsi, nous pouvons parler de distinctions de degrés. Mais, pour la Commission, il s'agit là d'une question qui demeure ouverte.

21.- Par ailleurs, la Commission est consciente de la difficulté de définir des objectifs communs à tous les programmes du premier cycle. Certains préparent à des tâches très précises, très identifiées sur le marché du travail (il s'agit de programmes fortement "professionnels" tels le génie, la médecine) d'autres préparent à des tâches variées, moins définies à l'avance (il s'agit alors de programmes plus "généraux" tels ceux de philosophie, d'anthropologie). Dans un premier temps, il faudrait s'efforcer de mieux définir les objectifs des programmes tout en tenant compte de ceux qui se situent dans le même secteur au niveau collégial et au deuxième cycle. Des précisions qui seront apportées, on pourra dégager les éléments communs qui peuvent être caractéristiques au premier cycle.

22.- Pour la Commission de l'enseignement supérieur, une telle tâche est prioritaire. Ceux qui oeuvrent à divers paliers dans les universités doivent y consacrer des efforts importants. Selon des modalités qui peuvent varier et progressivement, il faut aussi développer la concertation avec toutes les parties intéressées: représentants du niveau collégial, du deuxième cycle, des professions, etc.

Recommandations

1.- Que le Conseil des universités et les universités considèrent comme une priorité la définition des objectifs spécifiques au premier cycle universitaire et y consacrent les ressources nécessaires.

2.- Pour favoriser la réalisation de cette tâche, que le Comité conjoint des programmes, les universités et leurs facultés exigent que lors de toute modification ou création de programmes d'études, on ait défini suffisamment les objectifs.

3.- Que les divers responsables dans les universités poursuivent le travail de définition des objectifs généraux et

particuliers de leur enseignement.

4.- Que progressivement et selon des modalités qui peuvent varier suivant les disciplines et les programmes, on développe, pour ce travail, la concertation avec toutes les parties intéressées: représentants du niveau collégial, du deuxième cycle, des professions, etc.

5.- Que des mécanismes permanents soient mis en place afin d'assurer la coordination:

- entre les objectifs du 1er cycle, ceux des grandes familles de programmes et ceux de chacun des programmes du 1er cycle;

- entre les objectifs des programmes professionnels offerts aux niveaux collégial et universitaire à l'intérieur d'un même secteur (par exemple, secteur de la santé);

- entre les objectifs des programmes "généraux" offerts par les collèges et ceux des programmes du premier cycle accueillant ensuite les étudiants.

CHAPITRE II - L'UNIVERSITÉ ET LES ADULTES QUI N'ONT PAS COMPLÉTÉ LEURS ETUDES PRÉ-UNIVERSITAIRES

23.- Au cours de l'année 1975/76, la Commission de l'enseignement supérieur s'est interrogée, de façon spéciale, sur la situation actuellement faite aux étudiants adultes qui, sans avoir terminé leurs études pré-universitaires, se présentent à l'université après un séjour plus ou moins long sur le marché du travail. Comme il se doit, c'est dans les perspectives nouvelles de l'éducation permanente que la Commission a situé sa réflexion.

2.1 *Le concept d'éducation permanente et ses implications*

24.- Dans son rapport sur les Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements, le Conseil des universités proposait que le concept d'éducation permanente soit adopté comme principe organisateur de l'ensemble de notre système d'éducation, donc de l'enseignement supérieur(1).

(1) A l'instar de cet organisme, la Commission fait sienne la définition officielle de l'éducation permanente que s'est donnée le Conseil de l'Europe:

"Principe organisateur de toute éducation, elle implique un système complet, cohérent et intégré, offrant les moyens propres à répondre aux aspirations d'ordre éducatif et culturel de chaque individu et conformes à ses facultés. Elle est destinée à permettre à chacun de développer sa personnalité toute sa vie durant, par son travail ou par ses activités de loisir. Elle est également déterminée par les responsabilités que chaque individu a envers la société.

Afin de faire face à l'accélération et l'évolution continues que détermine le développement scientifique et économique, elle exige:

1. la répartition de l'éducation sur toute la durée de la vie humaine en utilisant les différents moyens et structures qui sont à développer;
2. des possibilités permanentes de recyclage professionnel et de réorientation dans la vie créative et quotidienne;
3. la possibilité pour tous de bénéficier de la promotion sociale et du développement culturel ainsi que de la vie culturelle, et d'y prendre une part active" (Conseil de l'Europe, Education permanente, Strasbourg 1970, pp. 78 ss).

Précisant et complétant sa pensée sur cette question, le même Conseil publiait, en février 1974, un rapport sur l'université et l'éducation permanente(1). Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation, notamment dans son rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial intitulé Le collège, a insisté au cours des dernières années sur la nécessité de réformes s'inspirant du concept d'éducation permanente(2).

25.- Il n'est pas nécessaire que la Commission reprenne ici les développements de fond contenus dans ces rapports relativement au concept même d'éducation permanente. En référence à l'enseignement supérieur, elle se limitera donc à rappeler simplement que:

- puisque désormais les études n'occupent pas seulement une partie de la vie d'une personne (de 6 à 18 ou 25 ans) mais correspondent à la durée même de la vie, il est nécessaire que notre système d'éducation évolue selon les exigences de l'éducation permanente;

- il faut faciliter, à tous ceux qui en ont les capacités, l'accès aux études universitaires;

- sur tous les plans (administratifs, pédagogiques, etc.), il faut que l'université soit organisée de façon à répondre le plus adéquatement possible aux besoins des diverses catégories de personnes qui ont recours à elle.

26.- Le concept d'éducation permanente implique donc que l'université ne doit pas être organisée uniquement en fonction des jeunes étudiants "réguliers de jour" qui arrivent des collèges, qui ont réussi des programmes d'études bien définis à ce

---

(1) Conseil des universités, Cinquième rapport annuel 1973/74, Québec, Editeur officiel, 1974, pp. 91 ss.

(2) Outre le rapport Le collège, voir, également, les autres textes suivants du Conseil supérieur:

- "L'éducation des adultes défavorisés" in Rapport annuel 1973/74, Québec, Editeur officiel, 1975.
- "Avis concernant le programme multi-media pour le développement des ressources humaines des adultes au Québec" in Rapport annuel 1971/72, Québec, Editeur officiel, 1973.

niveau et s'engagent à fréquenter l'université à plein temps. Il faut faire en sorte que l'université puisse accueillir des gens de tout âge, ayant des préparation diverses et valables, acquises dans des établissements scolaires ou non, et qui désirent faire des études à plein temps ou à temps partiel, le jour, le soir ou la fin de semaine.

27.- Dans ces perspectives, la clientèle adulte dont nous parlons constitue une fraction de la clientèle étudiante globale. Il faut noter, aussi, qu'au fur et à mesure que se traduisent dans la réalité l'idée même d'éducation permanente et ses implications, cette clientèle adulte est appelée à devenir une fraction de plus en plus importante de la clientèle globale du système d'éducation. Il importe donc que, d'une part, certaines attitudes évoluent et que, d'autre part, l'université se dote des moyens les plus adéquats pour répondre aux besoins de ce type d'étudiants.

2.2 *Vue générale de la situation actuelle*

28.- La Commission constate que la plupart des université québécoises se sont déjà engagées dans les perspectives de l'éducation permanente. Elles l'ont acceptée comme principe général organisateur et ont créé, ou transformé en conséquence, services, facultés, programmes d'études, structures d'accueil, etc. Certaines facultés, du côté des sciences de l'éducation et des sciences de l'administration, par exemple, témoignent maintenant de politiques et d'organisations très ouvertes à la diversité des clientèles.

29.- Il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, l'université québécoise d'aujourd'hui est d'abord structurée en fonction du jeune étudiant "régulier de jour" qui vient de réussir des études collégiales et qui étudie à temps complet. En règle générale, l'adulte ayant fait un séjour plus ou moins long sur le marché du travail se trouve dans une situation marginale à l'université, surtout s'il est de ceux qui n'ont pas terminé d'études pré-universitaires et qui désirent étudier à temps partiel.

30.- La Commission de l'enseignement supérieur s'est préoccupée de façon particulière de ce type d'étudiant adulte. Par l'examen des principales étapes de son cheminement (et de facteurs qui conditionnent ce cheminement), elle voudrait, dans les

paragraphes suivants, souligner certains aspects de la situation actuelle qui doivent être améliorés, si l'université veut répondre aux exigences de toute les catégories de populations étudiantes qui requièrent ses services.

2.3 Cheminement de l'étudiant adulte

2.3.1 Identification des besoins

31.- Au cours de ses délibérations, tout comme au cours d'une rencontre de consultation tenue récemment, la Commission de l'enseignement supérieur a constaté l'urgence de mieux identifier les besoins de formation des adultes. Qui sont les adultes que l'université peut desservir? Quels sont leurs besoins de formation initiale ou de perfectionnement? Quelles sont les aspirations et les centres d'intérêt de ceux qui ont fait un séjour sur le marché du travail et ne possèdent pas de diplôme d'études collégiales? Voilà des questions auxquelles on ne semble avoir que des réponses très incomplètes.

32.- L'identification des besoins de formation est une tâche impérieuse et des plus difficiles. Elle requiert des compétences toutes particulières et l'université aurait avantage à former des ressources spécialisées sur ce plan(1). La Commission estime que les perspectives nouvelles de l'éducation permanente et les exigences du service à la société demandent qu'on y attache beaucoup d'importance.

2.3.2 Information

33.- Il est essentiel que, dans une étape préliminaire de son cheminement, l'étudiant adulte puisse obtenir des indications claires sur les programmes et les cours qui existent, sur les politiques d'admission et sur diverses autres conditions. Il faut donc que les universités envisagent l'utilisation de moyens qui rejoignent l'ensemble de la population qu'elles peuvent desservir. Des informations plus accessibles et s'attachant à l'essentiel doivent être transmises afin de permettre aux individus et

---

(1) Voir à ce sujet la publication de l'Association des anciens de l'Université Laval, Rapport sur la formation continue, Québec 1975, 2 tomes.

aux groupes de bien saisir ce que l'université offre et à quelles conditions.

Toutes les catégories de citoyens (travailleurs, employeurs, personnes retraitées, étudiants du niveau collégial, etc.), de même que l'université elle-même, tireraient profit d'une situation améliorée au plan de l'information.

2.3.3 Politiques d'accueil

34.- Conformément aux exigences de l'éducation permanente, les politiques d'accueil ont été assouplies au cours des récentes années. L'université n'est plus réservée presque exclusivement à celui qui vient de réussir des études collégiales et qui veut étudier à plein temps. De plus en plus, elle prend en considération l'ensemble de la formation de l'adulte qui n'a pas terminé ses études collégiales, elle cherche à desservir ceux qui ne peuvent étudier qu'en dehors des temps et des lieux habituels ou ceux dont les cheminements et les rythmes d'apprentissage sont particuliers. Ainsi, l'université cherche à répondre, de la façon la plus équitable possible, à l'ensemble de ceux qui recourent à ses services.

35.- Toutefois, l'étudiant adulte, dont le cas préoccupe ici la Commission, rencontre un certain nombre de difficultés au niveau même de l'admission, difficultés qui conditionnent l'accessibilité réelle qu'on lui offre aux études universitaires. Mentionnons, rapidement, quelques points particuliers qui illustrent bien notre propos.

36.- Tout d'abord, il y a actuellement une diversité au plan de la définition même de l'étudiant adulte. Pour ne prendre que trois exemples, disons que dans un cas l'adulte est "toute personne agée de plus de 23 ans et témoignant d'une expérience et de connaissances pertinentes"; dans un autre, il est toute "personne agée de 21 ans qui a mis un terme à la fréquentation continue du système scolaire depuis au moins 24 mois au moment où il soumet sa demande d'admission et qui témoigne d'une expérience pertinente" aux études qu'il désire entreprendre; enfin, dans un autre cas, l'adulte est "toute personne engagée de façon habituelle sur le marché du travail ou dont la fonction socio-économique est autre que celle d'étudiant". Même si ces définitions se recoupent en partie, il n'en demeure pas moins des différences qui font que d'une institution à l'autre un candidat n'a pas les mêmes possibilités.

37.- Plus loin, dans le présent rapport, nous traiterons du phénomène du contingentement. La Commission veut souligner simplement ici que les adultes sont traités de façons très inégales et parfois non équitables sur ce plan. L'Université du Québec à Montréal a adopté, pour l'automne 1975, une politique nouvelle qui doit être mentionnée. Cette politique s'énonce comme suit: "que pour tout programme contingenté, le minimum de pourcentage de places réservées aux candidats adultes dans le contingent des admis soit de l'ordre du pourcentage de demandes d'admission à ce programme reçues de candidats adultes admissibles". De plus, on a statué que les candidats qui sont porteurs de deux titres d'admission - le D.E.C. ou l'équivalent, d'une part, et l'expérience pertinente, d'autre part, - seront considérés, aux fins de leur admission, comme détenteurs du D.E.C."(1)

Au niveau de certaines facultés, d'autres universités ont adopté des politiques similaires (Laval, par exemple). La Commission estime, pour sa part, que la politique adoptée par l'UQAM devrait inspirer l'ensemble des établissement universitaires québécois. S'il n'était pas possible, ni souhaitable, qu'on l'applique intégralement partout, il semble toutefois à la Commission qu'il y a là un exemple qui doit amener chacun à réévaluer ses attitudes actuelles.

38.- Au moment de leur demande d'admission à certains programmes universitaires, plusieurs adultes auraient besoin de cours d'appoint avant de s'engager dans ces programmes avec un minimum de chances de succès. Toutefois, l'université ne peut offrir ces cours qui ne peuvent être crédités à ce niveau et pour lesquels elle ne reçoit aucune subvention du ministère de l'Éducation. Ainsi, l'adulte n'obtient pas à l'université le service qui lui serait nécessaire. Plusieurs voies de solution peuvent être envisagées à ce problème dont une modification éventuelle des normes du Ministère afin de permettre aux universités d'offrir à ces étudiants les cours qui leur sont nécessaires. On devrait aussi mettre au point des formules de collaboration souples et précises entre les collèges et les universités.

2.3.4 Evaluation des acquis, clarification des besoins de l'étudiant

39.-Les nouvelles perspectives de l'éducation permanente suppo-

(1) Université du Québec à Montréal, Méthodes de sélection des programmes contingentés, mars 1975.

sent que l'université puisse évaluer la préparation des personnes qui ont recours à elle et dispose des moyens à cette fin. Elle doit aussi pouvoir aider ces personnes à clarifier leurs besoins et à les traduire en objectifs à poursuivre. A l'heure actuelle, les établissements universitaires sont relativement dépourvus de méthodes et d'instruments pour évaluer, d'une part, la préparation de l'adulte qui n'a pas un diplôme d'études collégiales et, d'autre part, ses chances de réussite dans un programme universitaire. Dans le contexte de politiques d'accueil de tous les candidats ayant les aptitudes suffisantes, cette lacune doit être corrigée. Le ministère de l'Education devrait aider et diffuser certains travaux actuels en cette matière et de nouvelles recherches devraient être subventionnées.

2.3.5 Variété des cheminements

40.- La diversité des besoins et de la préparation des personnes exige de plus en plus qu'on favorise une grande variété des cheminements d'apprentissage. Dans des perspectives très souples et compte tenu de l'ensemble de leur situation, l'université doit pouvoir identifier avec les étudiants adultes le cheminement qui leur serait le plus adéquat en vue de l'atteinte d'objectifs. Trop souvent encore, l'étudiant est contraint de suivre des programmes et des cours entièrement définis à l'avance, qui se déroulent à un rythme strict, uniforme pour tous. Il nous semble que l'université doit plutôt s'attacher, en premier lieu, aux objectifs d'apprentissage et de développement, ce qui permettra, suivant la nature des disciplines et des programmes, une variété plus ou moins grande de cheminements individuels.

2.3.6 Pédagogie

41.- Si l'université cesse de plus en plus d'être réservée à ceux qui viennent de terminer leurs études collégiales, si elle devient un lieu où l'on retourne constamment parfaire ses connaissances et réfléchir sur son expérience, si l'éducation doit être davantage centrée sur l'individu participant, alors de nouvelles approches pédagogiques sont nécessaires et les maîtres doivent y être préparés. Il s'agit là d'un point majeur si l'on veut bien se rappeler que la qualité de l'éducation n'est pas d'abord liée aux structures mais bien à la qualité de la relation entre l'éducateur et le "s'éduquant". L'éducation des adultes dont il est ici question suppose que l'université utilise toute une gamme de formules pédagogiques compte tenu de la préparation scolaire, de l'expérience de travail, des intérêts et de la disponibilité des diverses catégories d'étudiants qu'elle doit

servir. On doit faire appel à des formules telles que la session intensive, le tutorat, les cours par correspondance, la téléuniversité, l'enseignement en milieu de travail, etc.

42.- La Commission de l'enseignement supérieur veut donc souligner avec force la nécessité de mettre l'accent sur le développement pédagogique des maîtres qui oeuvrent auprès des adultes à l'université. Celle-ci doit les aider dans leurs efforts en vue de devenir plus habiles dans l'adaptation de leur démarche pédagogique aux particularités de ceux à qui ils s'adressent. Avec des étudiants adultes, en particulier, l'enseignant doit tenir compte de motivations et de préparations très variées. De là la nécessité d'accorder une attention spéciale à la formation pédagogique de ceux qui oeuvrent auprès de ces adultes.

2.3.7 Evaluation des apprentissages

43.- Si l'activité éducative doit être centrée sur les objectifs, s'il faut laisser place à une diversité des cheminements et des méthodes pédagogiques, les moyens d'évaluation des apprentissages doivent être variés et particulièrement adéquats. Il faut voir au développement de toute une gamme de moyens qui correspondent exactement au divers types de savoir qu'on veut évaluer: connaissances théoriques, habiletés pratiques, attitudes, etc. La réussite des tâches en milieu de travail peut aussi fournir un éclairage fort précieux sur le niveau de compétence d'une personne. Au plan de l'évaluation, il y aurait des avenues à explorer de ce côté.

2.3.8 Services

44.- Pour la Commission, l'ensemble du cheminement d'un étudiant adulte et les conditions qui l'entourent, supposent que les institutions universitaires se dotent de services variés et efficaces: identification et évaluation des besoins en éducation des adultes, information, accueil et évaluation des acquis des candidats, admission où les délais et les procédures sont réduits au minimum, assistance aux étudiants dans le cours de leurs études, assistance au développement pédagogique des professeurs, mesure et évaluation des apprentissages. Il n'est pas nécessaire qu'il y ait autant d'organismes que de types de services mentionnés, mais les fonctions doivent être assurées.

45.- En vue de mieux servir les adultes à tous les niveaux de besoins, les institutions universitaires ont, depuis quelques années, mis en place un certain nombre de nouveaux moyens, de

nouvelles structures: Faculté de l'éducation permanente, Service de promotion de l'éducation permanente, etc. Quels sont les résultats atteints jusqu'à ce jour? Dans quelle mesure les adultes sont-ils sortis de leur marginalité dans chaque faculté? Où faut-il situer les services d'accueil, d'information, d'évaluation, etc.? La Commission ne veut pas manquer de souligner ici la nécessité prochaine d'une évaluation globale de certains des nouveaux mécanismes mis en place.

2.3.9 Ressources

46.- A plusieurs reprises jusqu'ici, la Commission a souligné la nécessité d'efforts et de ressources accrus afin de permettre à l'université de faire face aux défis que lui pose la réalité nouvelle de l'éducation permanente. Par ailleurs, la Commission est consciente qu'au Québec, actuellement, ces défis se posent dans le contexte de l'étude d'une nouvelle formule de financement des universités et dans celui d'une réduction du rythme d'accroissement des budgets consacrés à l'éducation. Dans son rapport sur L'université et l'éducation permanente (février 1974), le Conseil des universités disait, pour sa part: "On constate cependant qu'au moment où s'exprime cet appel possible de l'éducation permanente à des services universitaires supplémentaires, notre société, comme beaucoup d'autres, cherche à stabiliser, ou même à réduire, le rythme d'accroissement des dépenses universitaires. Dans cette conjoncture se posent donc des défis supplémentaires à la société et à l'université, ceux d'une plus grande efficacité et sans doute ceux de l'établissement de priorités basées sur des objectifs sociaux"(1).

47.- Le champ des ressources étant limité, la Commission n'hésite pas à mettre en relief, avec le Conseil des universités, la réalité de ces défis: une plus grande efficacité et l'établissement de priorités fondées sur des objectifs sociaux. Et il faut dire que sur le plan même de l'éducation, ces défis ne se posent pas seulement aux universités, mais aussi à divers groupes sociaux tels les corporations professionnelles, les syndicats, le patronat.

La Commission veut aussi insister sur le fait que dans les réformes en cours quant aux formules de financement des universi-

---

(1) Conseil des universités, Cinquième rapport annuel 1973/74, Québec, Editeur officiel, 1974, p. 96.

tés et aux formules d'aide aux étudiants (y compris les étudiants à temps partiel), il faut envisager le système dans les perspectives de l'éducation permanente en ayant bien à l'esprit toute la gamme des nouvelles exigences et des nouvelles contraintes que cela pose.

48.- En plus de ces considérations générales sur la question des ressources, il est deux points que la Commission veut souligner et qui touchent directement le service aux adultes:

- quel que soit le degré d'intégration de la clientèle adulte à la clientèle dite régulière, il faut que les ressources disponibles soient connues à temps par les universités et les divers organismes internes en cause. La situation actuelle est pénible à cet égard et doit être corrigée;

- il faut consacrer les ressources nécessaires à la constitution d'équipes professorales pouvant répondre pleinement aux besoins des adultes. La multiplication actuelle des chargés de cours ne favorise pas un service vraiment adéquat à cette clientèle.

2.4 *Evolution des attitudes*

49.- Au-delà des réformes de structure et de l'aménagement des ressources, c'est une évolution des attitudes qui est nécessaire. Elle seule permettra de répondre concrètement aux nouvelles exigences que posent l'éducation permanente et l'intégration de toutes les catégories d'adultes qui sont en droit de recevoir les services de l'université.

Au dire de ses membres et d'autres témoignages qu'elle a reçus, la Commission perçoit qu'il y a des résistances chez les responsables à divers niveaux dans l'enseignement supérieur. Pourtant, à plus ou moins long terme, il est non seulement souhaitable mais nécessaire de composer avec la nouvelle réalité qui se développe: de plus en plus, les besoins de formation s'étendent sur toute la vie des personnes. Des adultes ayant des préparations très diverses et des disponibilités variées se présenteront en nombre sans cesse croissant à l'université. Celle-ci saura-t-elle évoluer ou faudra-t-il envisager la création d'universités "parallèles" consacrées aux adultes? Le défi est très grand et il semble à la Commission que, sans sacrifier indû-

ment au plan des exigences de qualité, tous ceux qui oeuvrent à l'université doivent faire preuve de souplesse et réviser au besoin leurs attitudes face aux nouvelles exigences qui sont posées.

Recommandations

6.- Que le ministère de l'Education et le Conseil des universités continuent d'appuyer les efforts des universités en vue de répondre aux exigences de l'éducation permanente. Qu'ils remettent en question l'attitude de certaines facultés qui demeurent pratiquement fermées aux clientèles adultes et aux étudiants à temps partiel.

7.- Que le ministère de l'Education et les universités elles-mêmes accordent une plus grande attention au travail d'identification des besoins de formation des adultes.

8.- Que des politiques et des moyens plus adéquats soient définis en vue de fournir à l'ensemble de la population une information adéquate sur les services offerts par les universités.

9.- Que les universités se concertent afin d'arriver à une même définition de l'étudiant adulte et des conditions d'admission à peu près identiques.

10.- Que les universités, dans le cas de certains programmes contingentés, réévaluent leurs pratiques à l'égard des étudiants adultes et envisagent de leur garantir un minimum de places.

11.- Que le ministère de l'Education et les universités examinent le problème de la préparation immédiate nécessaire à certains étudiants adultes (cours d'appoint, etc.). Que le Ministère modifie éventuellement ses normes pour permettre aux universités de répondre à de tels besoins de ces étudiants.

12.- Que le ministère de l'Education aide les travaux actuels et futurs des universités afin de développer des méthodes et des instruments pour évaluer la préparation de l'étudiant adulte et ses chances de réussite dans un programme.

13.- Que le ministère de l'Education et les universités accordent une importance accrue à la formation et au perfectionnement

pédagogique des professeurs travaillant avec les étudiants adultes.

14.- Que le ministère de l'Education et les universités accordent une grande importance au développement de divers moyens d'évaluation des apprentissages.

15.- Que les universités fassent une évaluation des résultats atteints jusqu'ici par les nouvelles structures qu'elles ont mises en place afin de répondre aux exigences de l'éducation des adultes.

16.- Que la réforme des formules de financement des universités et d'aide aux étudiants tiennent compte des exigences nouvelles posées par l'éducation des adultes.

17.- Conformément à une recommandation déjà formulée par le Conseil des universités, que, selon des modalités à préciser, les étudiants à temps partiel soient admissibles au régime de prêts et bourses.

18.- Que le ministère de l'Education prenne les mesures nécessaires pour que les universités et leurs organismes internes connaissent en temps opportun les ressources qui leur sont accordées.

19.- Que le ministère de l'Education et les universités prennent des mesures afin que les étudiants adultes bénéficient des mêmes services professoraux que les autres catégories d'étudiants, ces services devant toujours correspondre adéquatement aux besoins.

20.- Que par divers moyens d'information et de sensibilisation, on favorise l'évolution des attitudes concernant l'éducation permanente et la place des adultes à l'université.

CHAPITRE III - LE CONTINGENTEMENT

50.- Au cours de l'année 1975/76, le contingentement a constitué une des trois préoccupations majeures de la Commission. Il s'agit d'un phénomène qui touche, de façon directe ou indirecte, des milliers d'étudiants de l'enseignement universitaire. La Commission a donc jugé important de décrire, au moins de façon approximative, son ampleur actuelle, de le mettre en regard de certains principes fondamentaux de notre système d'éducation et d'indiquer des orientations pour l'avenir.

3.1 Qu'est-ce que le contingentement?

51.- Généralement, le contingentement est défini comme la fixation (avouée ou non), par une institution d'enseignement, d'un maximum d'étudiants pouvant être accueillis dans un programme d'études au cours d'une période déterminée. En d'autres mots, par le contingentement, on limite à l'avance le nombre d'étudiants qui pourront s'inscrire à un programme.

52.- On invoque, communément, que l'intention fondamentale des mesures de contingentement demeure la protection de la qualité de la formation des étudiants. Compte tenu de certaines contraintes qu'elle doit respecter, l'université juge inconcevable d'accueillir dans un programme d'études plus de candidats qu'elle ne peut en former adéquatement.

3.2 Quelques traits de la situation actuelle

53.- Le Comité de liaison enseignement supérieur - enseignement collégial (CLESEC) effectue présentement une analyse des politiques et pratiques d'admission aux études universitaires de premier cycle. De cette analyse se dégagera sans doute un tableau complet de la situation actuelle sur ce plan. En abordant ici la question du contingentement, la Commission se limite à un aspect des politiques et pratiques d'admission, aspect qu'elle juge particulièrement sérieux.

54.- Avant de présenter certaines statistiques qui montrent, au moins de façon partielle et approximative, la réalité et l'ampleur du contingentement, notamment dans certains secteurs,

la Commission souligne la difficulté qu'il y a d'obtenir des données significatives. Ainsi, il semble impossible, à l'heure actuelle, de savoir combien de personnes ont présenté une demande d'admission dans un programme d'études de la même spécialité offerte par plusieurs universités. On demeure dans l'incertitude à cause du phénomène des demandes multiples présentées par une même personne, des 1er, 2e et 3e choix formulés, etc. Au niveau de l'ensemble des universités, pour connaître la réalité telle qu'elle est, il nous semble y avoir là une lacune qu'on pourrait facilement corriger par la création d'un bureau central d'admission.

55.- Selon les informations que possède la Commission, les universités québécoises qui, officiellement, annoncent un contingentement dans certains programmes sont les suivantes: Université du Québec (à Montréal et à Trois-Rivières), Université Laval, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université McGill et Université Concordia.

56.- Toujours selon les informations que possède la Commission, à l'automne de 1975, l'UQAM contingentait dans douze programmes, l'UQTR dans trois, l'Université Laval dans douze, l'Université de Sherbrooke dans huit, l'Université de Montréal dans vingt-deux, l'Université McGill dans sept, l'Université Concordia dans un nombre qui nous reste inconnu.

57.- Les programmes contingentés dans plus d'une université seraient: architecture (deux universités), design (deux), droit (cinq), éducation physique (trois), psychologie (quatre), psycho-éducation (deux), médecine (quatre), médecine dentaire (trois), pharmacie (deux), sciences infirmières (trois), diététique (deux), physiothérapie (trois), ergothérapie (deux), traduction (deux).

58.- Si nous voulons, pour l'ensemble des programmes contingentés dans une même université, avoir une vue globale des demandes d'admission par rapport aux contingents fixés, il est possible de citer, à titre d'exemples, les cas suivants:

A) **Université Laval (pour septembre 1975)**

	Contingent fixé	Demandes d'admission(1)
Médecine	160	1 180
Médecine dentaire	24	406
Pharmacie	80	502
Sc. infirmières	60	411
Diététique	50	279
Physiothérapie	35	459
Ergothérapie	25	222
Psychologie	55	568
Traduction	125	325
Droit	200 (sept.) 50 (janv.)	1 307
Orientation scolaire	75	223
B.E.S. en éducation physique	125	337

(1) Ces demandes sont le résultats de l'addition des 1er, 2e et 3e choix des étudiants

(Extrait de Au fil des évènements, 11 mars 1976)

B) Université de Sherbrooke (pour septembre 1975)

	Contingent fixé	Demandes d'admission
Médecine	110	1 481
Droit	180	1 206
Education physique	110	443
Service social	65	253
Psychologie	45	525
Psycho-éducation	45	494
Orthopédagogie	45	484
Enfance inadaptée	50	183

(Information obtenue du registraire le 5 mars 1976)

C) Université du Québec à Montréal (pour septembre 1975)

	Contingent fixé	Demandes d'admission(1)
Art dramatique	80	143
Arts plastiques	75	297
Enseignement des arts plastiques	100	285
Design graphique	55	134
Relations humaines	100	648
Psychologie	110	857
Travail social	85	521
Communication	85	480
Enseignement éducation physique	100	410
Information scolaire et professionnelle	75	137
Etudes urbaines	80	141
Sciences juridiques	75	558

(1) au 25 juin 1975

(Extrait de Les politiques et procédures d'admission à l'Université du Québec à Montréal, par [illegible], registraire, août 1975)

59.- Il faut noter que c'est avec beaucoup de prudence qu'on doit considérer le nombre des demandes d'admission pour la plupart des programmes. Une même personne peut présenter une telle demande dans plus d'une université. Un refus à un endroit ne signifie alors aucunement qu'elle n'a pu entreprendre ailleurs des études dans le programme de son choix. Toutefois, il semble que de plus en plus de candidats sont frustrés dans leurs démarches. Ainsi, pour les programmes contingentés, un document déposé au Conseil de l'Université Laval, le 9 mars 1976, indique qu'à l'automne 1972, 42% des individus ayant fait une demande recevaient une offre d'admission alors qu'à l'automne de 1975 ce pourcentage est réduit à 29%.

60.- Si nous considérons, maintenant, pour une même spécialité, les contingents fixés dans les universités, le nombre des

demandes d'admission formulées et le nombre des étudiants qui se se sont inscrits en première année, nous constatons, par exemple, ce qui suit:

A) Médecine dentaire (septembre 1975)

	Contingent fixé	Demandes d'admission	Inscriptions
Université Laval	24	406	24
Université de Montréal	85	657	85
Université McGill	44	619	44
Total:	153	1 682	153

B) Médecine (septembre 1975)

	Contingent fixé	Demandes d'admission	Inscriptions
Université Laval	160	1 180	159
Université de Montréal	200	1 742	200
Université McGill	150(1)	2 040	150(1)
Université de Sherbrooke	110	1 481	110
Total:	620	6 423	619

(1) Cent (100) étudiants au programme de quatre années, cinquante (50) à celui de cinq années.

C) Droit (septembre 1975)

	Contingent fixé	Demandes d'admission	Inscriptions
Université Laval	200	1 307	206
Université de Montréal	375	1 698	372
Université McGill	180	1 220	180
Université de Sherbrooke	180	1 206	179
Université du Québec à Montréal	75(1)	558	75(1)
Total:	1 010	5 989	1 012

(1) Equivalent plein temps

61.- La Commission répète qu'il faut être prudent dans l'interprétation de ces statistiques. Dans certains cas, (Laval, par exemple) le nombre des demandes d'admission est le résultat de l'addition des 1er, 2e et 3e choix des candidats. Il faut noter, aussi, qu'une même personne peut faire une demande d'admission dans toutes les universités offrant un programme dans une même spécialité. Néanmoins, nous constatons qu'en médecine dentaire, par exemple, au moins 657 candidats ont fait une demande d'admission (c'est le nombre des demandes à l'Université de Montréal seulement) et seulement 153 se sont inscrits dans cette spécialité dans l'ensemble des universités québécoises en septembre 1975.

62.- Pour compléter ce bref examen de la situation, la Commission doit mentionner que le contingentement s'exerce également par des moyens autres que la fixation d'un nombre maximum d'étudiants. Ainsi, on peut faire varier les critères d'admission afin de n'admettre, finalement, qu'un certain pourcentage des candidats. On peut aussi, à la fin du premier trimestre, faire varier le niveau des exigences aux examens. Alors, le résultat est le même que dans le cas d'une politique explicite de contingentement: seule une fraction du nombre des personnes ayant les aptitudes peuvent poursuivre des études dans le programme concerné.

3.3 Raisons données pour le contingentement

63.- La Commission a déjà indiqué, ci-haut, qu'on affirme, communément, que l'intention fondamentale des mesures de contingentement demeure la protection de la qualité de la formation des étudiants. Le contingentement se justifie alors par une disproportion constatée entre, d'une part, le nombre de candidats et, d'autre part, les ressources disponibles de l'université. Au niveau des raisons particulières, voici celles qui sont mentionnées le plus souvent:

3.3.1 Manque de ressources humaines

Sur ce plan, la pénurie de professeurs qualifiés, ou la difficulté d'en recruter, s'impose comme une première réalité. Par ailleurs, dans certains cas, il y a difficulté de recruter, en nombre suffisant, un personnel technique spécialisé.

3.3.2 Manque de ressources matérielles

Le manque de ressources matérielles peut prendre plusieurs aspects: manque de locaux pour l'enseignement théorique, manque de laboratoires, manque d'appareils, etc.

3.3.3 Manque de lieux de stage

Un fort pourcentage des programmes contingentés nécessitent des stages en milieu de travail. Cela pose des exigences qui constituent des raisons majeures du contingentement. Pour plusieurs programmes de l'enseignement supérieur (et de l'enseignement collégial) le manque de lieux de stage adéquats et reconnus force les institutions à limiter le nombre d'étudiants. Le problème comprend de multiples facettes:

- critères très stricts à respecter pour le choix des endroits de stage;
- dans certains cas, nécessité d'une approbation des endroits par la corporation professionnelle;
- difficulté d'intégration des étudiants dans les milieux de stage;
- choix et rémunération du personnel de l'université affecté à la supervision de l'étudiant;
- choix et rémunération du personnel du milieu de stage affecté à cette supervision;
- partage des coûts, etc.

3.3.4 Exigences des corporations professionnelles

La Commission vient de mentionner que dans certains cas, il y a nécessité d'une approbation des endroits de stage par la corporation professionnelle, ce qui peut entraîner un contingentement. Par ailleurs, par le moyen des exigences posées pour l'obtention du droit d'exercice (examen, etc.), une corporation professionnelle peut, là encore, appliquer un contrôle sur le nombre des futurs professionnels dans un secteur.

3.3.5 Formules pédagogiques, exigences générales

Dans d'autres cas, le fait de s'en tenir à certaines formules pédagoggiques ou de poser des exigences très strictes à l'ad-

mission aura pour effet de limiter le nombre d'étudiants. Ainsi, on peut s'en tenir à des formules pédagogiques nécessitant un ratio professeur/étudiant qui soit très bas, on peut exiger que l'étudiant s'inscrive à temps complet, qu'il possède un diplôme d'enseignement collégial, etc.

3.4 Rappel de grands objectifs de notre système d'éducation

64.- Avec la parution du rapport Parent (1963/66), notre système d'éducation se voyait assigner des objectifs de démocratisation, de plus grande accessibilité et de réponse plus adéquate aux besoins des individus et de la société. Plus récemment, dans son rapport sur les Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements (1973), le Conseil des universités reformulait ces objectifs en tenant compte de la situation plus récente de l'enseignement supérieur et recommandait que l'éducation permanente soit choisie comme principe organisateur de l'ensemble de notre système d'éducation. Mentionnons, de plus, qu'en mars 1975, dans un rapport présenté à l'OCDE[1], le ministère de l'Education réaffirmait son adhésion à ces objectifs pour l'ensemble de notre système. Sans reprendre les longs exposés auxquels chacun peut référer, la Commission veut rappeler ici, un certain nombre d'implications de ces grands objectifs.

3.4.1 Démocratisation

65.- La démocratisation de l'enseignement supérieur suppose qu'il est conçu comme un service à l'ensemble de la population et que, fondé sur l'idéal de l'égalité de tous les citoyens, il doit être à la portée de tous ceux qui en ont les capacités, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge ou de sexe.

3.4.2 Accessibilité

66.- L'accessibilité à l'enseignement comporte au moins deux types d'exigences. D'une part, elle suppose que soient réduites les barrières géographiques, financières et culturelles, que soient supprimées les exigences académiques qui ne sont pas vraiment justifiables. D'autre part, l'accessibilité suppose

(1) Ministère de l'Education, Revue des politiques d'éducation au Canada, Rapport du Québec, 1975, 193 p.

que, dans toute la mesure du possible, l'enseignement s'adapte aux besoins, aux aptitudes et aux possibilités des candidats. Ainsi, pour être plus accessibles, les études doivent permettre une variété de cheminements, être dispensées en des temps et des lieux qui peuvent varier, etc. Dans son rapport auquel nous venons de faire allusion, le Conseil des universités formulait de nombreuses recommandations sur ces points(1).

3.4.3 Réponse adéquate aux besoins des personnes et de la société

67.- Cet objectifs suppose, d'une part, que l'université, dans le contexte d'un échange continu avec les personnes et les groupes sociaux, cherche constamment à identifier les besoins profonds et actuels auxquels elle doit répondre. D'autre part, compte tenu des besoins identifiés, l'université doit créer certains programmes d'études, en modifier ou en supprimer d'autres, mettre en place de nouvelles structures, de nouveaux services, perfectionner sans cesse ses modes d'assitance aux personnes et aux groupes. Ainsi, par exemple, ayant identifié un besoin de perfectionnement pour certaines catégories de professionnels de la santé, l'université mettra sur pied un programme d'études "ad hoc", prévoira des modalités d'enseignement particulières, répartira cet enseignement au plan géographique, etc.

3.5 *La situation actuelle par rapport à ces objectifs*

68.- Dans le cadre des politiques actuelles de contingentement, comment ces grands objectifs sont-ils respectés ou contredits? Ainsi qu'elle l'a mentionné précédemment, la Commission n'a pu obtenir de données complètes et il est impossible, dans un tel contexte, de cerner toute la réalité de l'impact du contingentement. Néanmoins, la Commission n'est pas sans nourrir de sérieuses inquiétudes qu'elle décrit brièvement comme suit.

3.5.1 Refus de candidats qui sont aptes

69.- Il ne fait pas de doute que beaucoup de candidats ayant les aptitudes nécessaires se voient refuser l'accès à des études de leur choix. Relativement à un cas déterminé, une université dit explicitement qu'"en proportion du nombre de candidats

---

(1) Voir, en particulier, les recommandations 7, 8, 9 et 10 du Cahier II, pp. 8-11.

à admettre au programme, les 110 candidats ayant la cote la plus élevée sont acceptés, les cinquante candidats suivants sont portés sur une liste d'attente et les autres candidats sont refusés". Dans un tel contexte, l'objectif d'accessibilité est entamé et, en pratique, une personne se voit refuser un droit qu'on lui reconnaît, par ailleurs, en principe.

3.5.2 Etudiants insatisfaits

70.- La situation actuelle engendre une grande insatisfaction chez beaucoup d'étudiants. Il est tout à fait normal que la personne refusée au programme constituant son premier choix soit moins motivée à entreprendre celui qui est son deuxième ou troisième choix. Etant frustrée, mécontente, il y a alors de fortes chances qu'elle ne fasse pas une démarche d'apprentissage de la meilleure qualité possible. D'ailleurs, il faut ajouter ici qu'au niveau des deuxième et troisième choix, beaucoup se désistent. Aussi bien au plan individuel qu'au plan social, l'impact d'une telle situation inquiète la Commission.

3.5.3 Etudiants adultes qui sont défavorisés

71.- Dans le cadre des restrictions actuelles imposées à l'application du principe de l'accessibilité, comment est traité l'étudiant adulte, surtout s'il veut poursuivre des études à temps partiel? Disons, tout d'abord, que la plupart des facultés qui exercent un contingentement exigent le diplôme d'études collégiales ou l'équivalent. Seule une fraction du nombre des adultes satisfait à cette condition. Par ailleurs, dans le cas où le nombre des admissions est limité, une seule des universités, à la connaissance de la Commission, a adopté une politique générale qui garantit des places aux adultes[1]. On a établi en principe que "pour tout programme contingenté, le minimum de places réservées aux candidats adultes ... soit de l'ordre du pourcentage de demandes d'admission (au programme concerné) ... reçues de candidats adultes admissibles". En outre, la Commission des études de cette université a statué que les candidats qui sont porteurs de deux titres d'admission - le DEC ou l'équivalent, d'une part, et l'âge et l'expérience pertinente, d'autre

---

(1) Voir: Université du Québec à Montréal, Méthodes de sélection des programmes contingentés, Montréal, 11 mars 1975.

La Commission sait que dans d'autres institutions, au niveau de certaines facultés, des places sont garanties aux adultes. Mais cela demeure le fait d'un nombre restreint de facultés.

part - seront considérés, aux fins de leurs admission, comme détenteurs du DEC. Dans les autres établissements, le plus souvent, l'adulte, surtout s'il veut étudier à temps partiel, ne peut trouver place dans les programmes contingentés.

3.5.4 Impact sur d'autres programmes

72.- Les restrictions à l'accessibilité dans certains programmes ne sont pas sans avoir un impact sur les programmes non contingentés. Certains de ceux-ci voient alors leurs effectifs augmenter de façon très forte. Rapidement, de nouvelles contraintes sont alors posées et la qualité de l'enseignement peut s'en ressentir.

3.5.5 Gaspillage de ressources humaines

73.- Dans le contexte du contingentement, surtout lorsqu'il est très sévère, comment ne pas craindre un gaspillage imposant des ressources humaines. Lorsqu'un individu possède des aptitudes réelles pour un domaine particulier, il est très regrettable qu'il doive choisir une autre voie à cause d'une restriction des admissions. Au niveau personnel, comme au niveau social, il peut y avoir là un potentiel qui sera perdu.

3.5.6 Pénurie de diplômés dans certains domaines

74.- Les restrictions à l'accessibilité sont susceptibles d'entraîner une pénurie de diplômés dans certains domaines. De nombreux indices permettent de croire qu'un contingentement est exercé dans des domaines qui nécessiteraient, chaque année, un plus grand nombre de diplômés. Dans de tels cas, les milieux d'enseignement, et leurs partenaires dans la société, répondent-ils adéquatement aux besoins de cette société? Même avec la meilleure volonté, les universités sont-elles dans une situation qui leur permette d'apporter la réponse adéquate? A titre d'exemple, la Commission pourrait présenter de nombreuses situations où manifestement, à cause de politiques de contingentement, il ne semble pas y avoir adéquation entre les besoins sociaux et le nombre de diplômés. Elle se limitera ici à la présentation de quelques données illustrant un cas particulièrement aigu.

75.- Nous avons vu, ci-haut, qu'en médecine dentaire, à l'automne de 1975, un total de 1 682 demandes d'admission ont été présentées dans trois universités québécoises. Si on regarde de près les statistiques, on peut conclure qu'au moins 657 personnes ont formulé ces demandes (c'est le nombre des demandes à

l'Université de Montréal seulement). Au total, seules 153 ont pu s'inscrire, c'est-à-dire au plus 23.3%. Par ailleurs, un document du ministère des Affaires sociales rapporte qu'au Québec, en 1975, il y avait un dentiste pour 3 067 habitants(1). Cela est encore loin de la moyenne nationale de 1974 qui était d'un dentiste pour 2 696 habitants, et encore plus loin de l'Ontario qui comptait, la même année, un dentiste pour 2 200 habitants. Au niveau des régions, on observe, pour 1975, que si la région du Montréal-Métropolitain comptait un dentiste pour 1 928 habitants, la région de Québec en comptait un pour 4 411 habitants et le Bas-Saint-Laurent/Gaspésie, un pour 7 703. En 1981, le Québec rejoindrait à peu près la moyenne nationale de 1974, mais il faudrait attendre l'an 2000 pour obtenir le ratio actuel (1976) de la Colombie-Britannique.

76.- Même en tenant compte des coûts de la formation et d'autres facteurs, comment ne pas s'interroger sur la situation actuelle et ne pas souhaiter un changement des politiques?

3.6 Perspectives d'avenir

77.- La situation que la Commission décrit, de façon partielle, pose de sérieux problèmes aux étudiants, aux universités et, finalement, à l'ensemble de la société. Des objectifs fondamentaux sont contredits par le phénomène du contingentement. Dans plusieurs secteurs, la société ne reçoit pas une réponse adéquate à ses besoins. Des milliers d'étudiants sont frustrés lorsqu'ils sont refusés dans le programme constituant leur premier choix. Par ailleurs, les universités sont soucieuses du maintien de la qualité de la formation et disposent de moyens limités pour servir la masse des étudiants qui s'adressent à elles.

3.6.1 Etudes en cours

78.- L'étude présentement effectuée par le CLESEC, sur les politiques et pratiques d'admission aux études universitaires de premier cycle, devrait permettre au ministère de l'Education et aux universités de saisir le phénomène du contingentement dans toutes ses dimensions à l'échelle du Québec. Des solutions

---

(1) Ministère des Affaires sociales du Québec, Direction de la planification des services de santé, La santé dentaire au Québec, (document pour discussion), Québec, mai 1976.

précises pourront alors être élaborées. Il faut mentionner, par ailleurs, qu'à l'intérieur de plusieurs établissements, des analyses sont en cours sur cette question.

3.6.2 Etudes à faire

79.- Il semble à la Commission que des études doivent être faites en vue de mieux connaître la situation actuelle et de l'améliorer au cours des années à venir. Voici, brièvement, quelques-uns des points qui devraient faire l'objet d'études.

3.6.2.1 Données disponibles

80.- Tout au long de cet exposé, la Commission a souligné la difficulté, voire même l'impossibilité, d'obtenir des données précises et complètes sur la situation qui prévaut. On ne peut savoir, par exemple, combien de personnes ont fait une demande d'admission à un programme d'études de la même spécialité dans l'ensemble des universités québécoises, comment se répartissent les 1er, 2e et 3e choix, combien de personnes ont reçu des offres d'admission, combien ont été refusées, combien se sont désistées. Cette situation n'est pas normale. Il faudrait mettre en place, dans les meilleurs délais, les moyens nécessaires à une perception exacte de la réalité.

3.6.2.2 Evolution des capacités d'accueil

81.- Il est important de connaître aussi comment, à l'échelle du Québec, les capacités d'accueil ont évolué depuis quelques années. La situation est-elle stationnaire? les capacités d'accueil ont-elles augmenté ou diminué? Pourquoi? En regard de ce qui peut être considéré comme les besoins de la société, il serait utile d'analyser les résultats d'une telle étude.

3.6.2.3 Motifs du contingentement

82.- La Commission estime qu'une étude devrait être faite des motifs du contingentement dans chaque programme ou famille de programmes, aussi bien au plan local qu'au plan de tout le réseau universitaire. Y a-t-il contingentement à cause du manque de places de stage, du peu de professeurs qualifiés, de problèmes au niveau des laboratoires? etc. En vue de corriger certaines situations, la Commission estime qu'il faut connaître dans le détail les réponses à de telles questions.

83.- Par ailleurs, si certains programmes sont contingentés à

cause d'une limite des besoins du marché du travail dans le secteur correspondant, il ne faudrait pas manquer de souligner que beaucoup de diplômés dans un domaine exercent des fonctions dans un autre. La formation acquise leur demeure utile et il y a lieu, dans des cas semblables, d'être prudent dans l'exercice d'un contingentement à cause des besoins quantitatifs du marché du travail.

3.6.2.4. Sélection des candidats

84.- A l'heure actuelle, pour la plupart des programmes contingentés, l'examen du dossier scolaire des candidats joue un très grand rôle pour déterminer qui recevra une offre d'admission.

La Commission veut rappeler que les notes obtenues au collège ne sont pas toujours une base tout à fait sûre pour choisir ceux qui ont les meilleures chances de réussite aux études supérieures. Il n'y a pas une corrélation absolue entre le succès aux études collégiales et celui qui peut être atteint à l'université. C'est pourquoi, il faut songer à des méthodes de sélection plus variées et susceptibles d'évaluer plus précisément les possibilités réelles d'un candidat par rapport à un programme donné.

3.6.2.5 Information aux candidats

85.- Aussi bien les facultés que l'université elle-même, le réseau universitaire et l'Etat, se doivent de mettre à la disposition des candidats une information sur les programmes contingentés, le pourquoi du contingentement et les critères qui sont utilisés en vue de choisir ceux qui seront admis. Il est important que l'étudiant sache et comprenne les raisons et les modalités d'application des politiques qui viendront le toucher. La Commission attire l'attention sur la nécessité d'études et de mesures sur ce plan.

3.7 Rôle de l'Etat

86.- Comme responsable du bien commun, l'Etat du Québec ne peut rester indifférent à la situation qui a cours. Au premier chef, c'est à lui que revient la responsabilité d'identifier, aussi clairement que possible, les données qui peuvent fonder et justifier les politiques de contingentement qui seraient néces-

saires. A l'aide de mécanismes de consultation appropriés, il revient à l'Etat de dire quels sont les besoins de la société, quelles réponses, en termes qualitatifs et quantitatifs, les universités devraient y apporter.

Par ailleurs, l'Etat doit fournir aux universités les moyens d'apporter ces réponses. Les priorités doivent être pensées en conséquence. Et il faut se rappeler que des investissements consentis sur un point peuvent entraîner des économies considérables sur d'autres.

3.8 Conclusion

87.-Au terme de cette courte réflexion, la Commission souligne que le problème du contingentement est fort complexe. D'une part, on veut respecter la liberté de choix de chaque personne et lui garantir une réelle accessibilité à des études qui correspondent à ses capacités et à ses motivations; d'autre part, il y a des contraintes dont il faut tenir compte. Sans oublier ces contraintes, la Commission désire, toutefois, que soit réaffirmé le principe de l'accessibilité. Dans toute la mesure possible, on doit le traduire dans la réalité afin qu'un plus grand nombre de personnes puissent faire des études correspondant à leurs besoins et à ceux de la société. Cela suppose, entre autres choses, que les critères d'admission soient bien étudiés, qu'on tienne compte des capacités et de la motivation des candidats.

Recommandations

19.- Que soient réaffirmés et appliqués concrètement, dans toute la mesure possible, les objectifs de démocratisation de l'enseignement supérieur, d'accessibilité et de réponse aux besoins des personnes et de la société.

20.- Que les travaux actuels du CLESEC et des universités sur le contingentement soient menés à terme avec le plus grand soin, la Commission de l'enseignement supérieur demeurant disposée à y contribuer.

21.- Que dans le cadre de toute politique de contingentement, les étudiants adultes et les étudiants à temps partiel aient des garanties raisonnables.

22.- Que des études soient faites afin de cerner la situation actuelle et de déterminer les mesures à prendre sur les points suivants: données statistiques, évolution des capacités d'accueil, motifs du contingentement, modes de sélection des candidats, information aux candidats.

23.- Que l'Etat québécois, en consultation avec tous les intéressés, se charge d'identifier les besoins quantitatifs et qualitatifs qui, eu égard au bien commun, peuvent justifier la suppression, le maintien ou la mise en place de politiques de contingentement.

24.- Compte tenu de la rentabilité, pour l'ensemble de la société, de la mise en oeuvre ou de la suppression de politiques de contingentement, conformément aux besoins, que l'Etat québécois fournisse aux universités les ressources adéquates.

Deuxième partie

AUTRES PROBLÈMES D'IMPORTANCE

88.- Dans cette deuxième partie, la Commission veut souligner certains problèmes qu'elle n'a pu analyser en détail, mais auxquels il faut porter un attention toute particulière.

I.- LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ

89.- En avril 1974, le Conseil supérieur transmettait au ministère de l'Education un avis intitulé "Pour une meilleure relation étudiant-professeur à l'Université". Le Conseil relevait certaines carences pédagogiques au niveau universitaire et formulait des recommandations conséquentes(1). Dans le contexte actuel des nouveaux défis posés notamment par le nombre croissant des étudiants inscrits à temps partiel, nous croyons que ces recommandations conservent tout leur à-propos.

90.- Il faut, cependant, aller plus loin. Dans bien des cas, en effet, l'expérience et la préparation scolaires ainsi que la maturité et les conditions de vie des personnes inscrites à temps partiel varient passablement et nécessitent qu'on sorte des sentiers battus, sur le plan pédagogique, sans pour autant sacrifier les normes d'excellence. En conséquence, l'atteinte des objectifs par des contenus de cours adaptés, des approches et des méthodes d'enseignement souples et variées exigent qu'on mette l'accent sur le développement de la recherche en matière de pédagogie universitaire.

91.- N'y aurait-il pas lieu de créer, à cette fin, un groupe d'enseignement et de recherche, de préférence inter-universitaire, sur l'enseignement supérieur? Ce groupe pourrait favoriser des projets-pilotes financés séparément et axés sur des expériences nouvelles.

92.- D'autre part, les résultats de la mise au point de nouvelles techniques d'enseignement devraient être facilement accessibles à ceux qui sont engagés dans l'enseignement universitaire. Les Services de pédagogie créés par les universités ont, à cet égard, une tâche importante vis-à-vis les professeurs.

93.- Par ailleurs, les comités de sélection des candidatures à des postes de professeur d'université devraient davantage tenir compte des aptitudes des candidats pour la pédagogie, tout

---

(1) Rapport annuel 1973/74, pp. 181 - 193; cf. surtout les recommandations 3, 4 et 7.

en continuant d'accorder beaucoup d'importance au travail de recherche.

94.- La Commission désire attirer l'attention sur une pratique qui est loin d'aller dans le sens d'une amélioration de la pédagogie à l'Université. Pour contourner certaines exigences des conventions de travail, des administrations universitaires ont tendance à multiplier l'engagement de chargés de cours pour limiter le nombre des professeurs à plein temps. Erigée en système, une telle politique pose le problème de la continuité et de l'intégration de l'enseignement dans le cadre des divers programmes, étant donné que, la plupart du temps, les chargés de cours ont peu (ou pas) de contacts avec les équipes départementales. Comme il s'agit là d'une pratique qui peut avoir des répercussions néfastes sur la qualité de la formation des étudiants, la Commission estime qu'il faut y recourir avec réserve et discernement.

II- LA FORMATION DES MAITRES

95.- L'obligation, pour les universités, d'améliorer leur propre performance pédagogique est d'autant plus impérieuse qu'en vertu du Règlement no 4, le ministère de l'Education leur confiait, en 1966, des responsabilités prépondérantes dans la formation et le perfectionnement des enseignants pour les autres niveaux du système scolaire québécois. Plus récemment, soit en mars 1975, le Ministre rappelait que les programmes de formation et d'encadrement des futurs enseignants constituent la "clef de voûte de tout l'édifice scolaire"(1). Dans le même communiqué annonçant la création d'un comité interne sur la formation et le perfectionnement des maîtres, le ministre de l'Education ajoutait que la mise en place de ce comité exprimait nettement "la volonté du Gouvernement d'axer la deuxième phase de la réforme scolaire sur le développement des ressources humaines, la première phase ayant été caractérisée par la mise en place d'équipements et de structures".

96.- Au cours des derniers mois, le Conseil et sa Commission de l'enseignement supérieur ont reçu périodiquement des informations sur les travaux en cours au ministère de l'Education et dans les universités portant, entre autres, sur les implications pratiques de la formation, de la probation et du perfectionnement des maîtres. En rapport avec cette question primordiale, la Com-

(1) Communiqué du ministre de l'Education en date du 5 mars 1975.

mission souhaite d'abord que, dans la logique de ses options, le ministère de l'Education n'hésite pas à investir les ressources humaines et financières nécessaires au succès des opérations en cours.

97.- Au nombre des autres problèmes qui méritent d'être étudiés et résolus dans les meilleurs délais, il faut mentionner:

- la précision des responsabilités du Ministère et des universités concernant la formation et le perfectionnement des maîtres;

- l'organisation et la supervision de la formation pratique donnée au cours de stages dans des établissements;

- le fait que, souvent, les étudiants-maîtres doivent prendre des cours qui ne correspondent pas à leurs besoins et qui sont obligatoires à l'obtention de diplômes. Alors, on est loin de réaliser l'idée de formation sur mesure.

III- LES BIBLIOTHÈQUES

98.- Bien qu'elles aient pu, grâce à des subventions gouvernementales, enrichir leurs collections au cours de la dernière décade, rattrapant ainsi un retard parfois considérable sur ce plan, les bibliothèques des universités québécoises, surtout certaines du secteur francophone et plus particulièrement celles des universités de fondation récente, ne sont pas toujours à la hauteur des exigences de la recherche universitaire avancée.

99.- Cette situation menace de s'aggraver étant donné qu'au cours des toutes dernières années, les ressources financières consacrées aux acquisitions d'ouvrages, périodiques et documents ont connu un accroissement bien inférieur à celui du coût des livres et des publications qui ne cessent, par ailleurs, de proliférer.

100.- Il arrive aussi que le personnel auxiliaire dont les chercheurs ont besoin (bibliothécaires spécialisés, documentalistes, secrétaires, etc.) ne peut pas être engagé faute de ressources financières.

101.- En conséquence, la Commission souligne la nécessité d'une évaluation précise de l'état des bibliothèques universitaires, surtout dans les domaines où s'alimente la recherche du 3e cycle.

IV- LA RECHERCHE

102.- Si le postulat en vertu duquel la recherche est une mission essentielle de l'Université n'est contesté par personne, il n'en demeure pas moins que les universités, en général, et celles du Québec en particulier, connaissent de fait, dans l'accomplissement de cette mission, des difficultés croissantes. Nous venons d'en signaler quelques-unes qui touchent les bibliothèques; nous voulons maintenant mettre en évidence certains problèmes reliés au financement de la recherche proprement dite.

103.- Déjà sérieusement érodés, en termes de dollars constants, par les taux annuels de l'inflation galopante des dernières années, les budgets de recherche viennent d'être l'objet de mesures drastiques de la part des gouvernements. Ainsi, en novembre 1975, le Gouvernement du Canada annonçait un gel des budgets consacrés à la recherche scientifique. De son côté, le Gouvernement du Québec vient de geler lui aussi ses subventions globales (FCAC) aux chercheurs.

104.- Il est évident que ces décisions affectent directement les laboratoires et les centres de recherche dont certains se trouvaient déjà au bord de la faillite pour de multiples raisons: problèmes relatifs au personnel de soutien, à l'entretien et à l'achat d'appareils, insuffisance des revenus touchés par les étudiants-chercheurs, etc. Il y a lieu de craindre la dissolution d'équipes éminemment valables.

105.- A-t-on seulement essayé de prévoir les conséquences que les récentes politiques gouvernementales en matière de financement de la recherche ne manqueront pas de provoquer à moyen et à long terme? Il ne faut pas perdre de vue, en effet, que la recherche n'a pas pour seul et unique but de produire de nouvelles connaissances, mais qu'elle vise aussi à former les chercheurs et qu'elle conditionne le renouvellement et le dynamisme de l'enseignement universitaire à tous les niveaux. A la limite, les mesures de restriction adoptées risquent de provoquer une démission des chercheurs et, par voie de conséquence, un recul dont les répercussions sur l'évolution de la société québécoise peuvent être sérieuses.

106.- La situation actuelle oblige donc chacune des parties impliquées à un nouvel examen de ses responsabilités et de ses priorités en n'oubliant pas de tenir compte de la situation particulière des petites universités et de celles qui sont de fondation récente. Forcément, ces universités ont des bilans de recherche moins impressionnants que les autres; elles ont donc besoins de budgets d'émergence pour amorcer ou poursuivre leurs activités dans ce domaine.

107.- En règle générale, les subventions accordées à la recherche dans les universités québécoises défraient les coûts directs seulement et n'incluent pas les frais indirects d'administration, d'amortissement de certaines immobilisations, ecc. Contrairement à cette pratique, l'administration américaine, par exemple, inclut les frais indirects dans la détermination du montant des subventions accordées.

108.- Sans être en mesure de recommander des modifications au régime actuel, la Commission de l'enseignement supérieur veut pourtant signaler un danger. Lorsqu'une subvention de recherche est accordée, les coûts indirects qui devront être supportés par l'université peuvent représenter des sommes additionnelles de l'ordre du 50 à 75% dans certains cas. En conséquence, dans ce contexte, les administrateurs peuvent se voir dans l'obligation d'éliminer certains projets par ailleurs fort sérieux. Une telle situation ne se présenterait pas si, d'une manière ou d'une autre, les subventions tenaient compte de tous les frais réels à encourir.

V- LES RELATIONS DE L'UNIVERSITÉ AVEC L'ÉTAT ET LE MONDE DU TRAVAIL

109.- L'Etat n'est pas la société. Certes, les universités peuvent elles être appelées à l'assister dans l'accomplissement de sa mission, mais elles ne doivent pas pour autant s'abstenir de critiquer les décisions qui contribuent, par exemple, à accroître la centralisation des pouvoirs de décision et, par voie de conséquence, à encourager indirectement l'envahissement bureaucratique. Sous peine de ne pas être fidèle à leur propre mission, les universités doivent aussi, au besoin, intervenir pour dénoncer les solutions parfois vraiment trop globales décrétées par le pouvoir politique.

110.- Bien plus que l'Etat, ce sont la société et le monde du travail qui ont besoin des universités. Mais de cela, les universités sont-elles assez conscientes? Il arrive qu'on en doute volontiers dans certains milieux en se demandant, par exemple, si le contenu des programmes dits "professionnels" tient suffisamment compte des exigences concrètes de la société. On déplore aussi le manque de relation entre les professeurs et les organismes ou individus qui oeuvrent dans les secteurs public et privé. Bref, on se demande si l'université répond adéquatement aux exigences inhérentes à l'exercice de certaines fonctions dans le monde actuel du travail.

111.- Pour illustrer le type de préoccupations que la Commission a à l'esprit, rappelons qu'il n'est pas rare d'entendre des questions telles que: la formation en médecine prépare-t-elle suffisamment à l'identification et au traitement des maladies industrielles?, le futur psychologue clinicien a-t-il une formation suffisamment enracinée dans la réalité où il devra oeuvrer?, quels sont les liens entre les études universitaires en relations industrielles ou en administration et les conditions objectives qui prévalent dans les entreprises, dans les conflits de travail, etc.

112.- Par le rappel de questions de cet ordre, la Commission ne pose pas de diagnostic sur la gravité de la situation. Quoi qu'il en soit, les universités, dans l'intérêt général, doivent être vigilantes quant aux modalités de leur intégration à la réalité sociale qui les entoure.

DOCUMENT IV

L'état et les besoins de l'éducation des adultes en 1976

Analyses réflexives
de la Commission de l'éducation des adultes
rédigées par Bernard Audet

Document
approuvé par la Commission de l'éducation des adultes
le 23 avril 1976
et présenté à l'assemblée plénière
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 juin 1976

Sommaire

Etat de l'éducation des adultes en 1976

Besoins de l'éducation des adultes en 1976

Une politique globale

Moyens modernes de formation à distance
et instances décentralisées

Le statut d'éducateur d'adultes

Les besoins des handicapés physiques et sensoriels

Accès de la femme au système éducatif

La formation personnelle, économique et culturelle

L'évaluation et la recherche

Révision des mécanismes de négociations

Conclusion

I.- ETAT DE L'EDUCATION DES ADULTES EN 1976

Deux caractéristiques du monde contemporain assignent à l'éducation des adultes des fonctions d'une importance singulière. D'une part, l'explosion des connaissances, l'évolution rapide des sciences et la transformation accélérée des techniques, et aussi des valeurs, obligent en permanence chaque individu, non seulement à renouveler ses connaissances, mais à percevoir celles-ci sous l'aspect du provisoire, et le monde qui l'entoure sous l'aspect du changement. D'autre part, en même temps qu'il vit dans un univers de plus en plus solidaire et global, l'individu est de plus en plus écartelé et fragmenté par l'éparpillement de ses responsabilités et de ses tâches diverses, les contradictions qu'elles comportent, l'isolement provoqué par le cloisonnement des groupes, l'émiettement du temps, l'inaptitude à prendre une vue d'ensemble des événements. La tension est encore plus prononcée lorsque chez l'adulte s'affrontent le spectacle et les exigences du changement et le sens de la durée et de la tradition qui constitue une des parties importantes de la maturité à laquelle il est arrivé. L'éducation des adultes a donc pour tâche d'aider l'individu à assumer toutes ces exigences pour l'aider à réaliser l'unité de sa propre personnalité.

Mais il est manifeste que si on veut faire de l'éducation des adultes un des instruments de solution des problèmes collectifs, il faut que la société tout entière accepte de s'engager dans le processus éducatif selon une stratégie générale d'éducation.

Or, plus que jamais dans le passé, l'Etat fait face à une revendication quasi générale pour une politique globale ou intégrée de l'éducation des adultes au Québec. Les demandes, en ce sens, des commissions scolaires, des collèges et autres organismes et institutions contribuant à l'effort d'éducation des adultes, se font de plus en plus pressantes. Qu'il suffise de dire qu'en trop de matières, il devient impossible de procé-

der à l'examen des problèmes et de proposer des solutions acceptables, sans connaître les positions fondamentales du ministère de l'Education, par rapport aux diverses composantes de cette réalité qu'est l'éducation des adultes.

Il apparaît clairement qu'un effort plus systématique pour joindre la théorie à la pratique est de nature à faciliter la solution des problèmes posés par la mutation rapide des modes de production, le chômage et la migration de la main-d'oeuvre. La formation en cours d'emploi, la formation professionnelle à temps plein, les cours du soir — pour ne citer que ceux-là — confirment que l'éducation des adultes est entrée peu à peu dans les faits et dans la vie des gouvernements, des institutions d'enseignement, des organismes non gouvernementaux qui tous, dans leur diversité et leur autonomie, multiplient leurs actions de formation. Mais une constatation davantage d'actualité s'impose à notre attention: les moyens audiovisuels, la presse, la radio et surtout la télévision et les réseaux de télédistribution par câbles sont devenus les moyens de culture et de formation de l'avenir. Seulement au Québec, nous comptons déjà un certain nombre d'initiatives qui témoignent d'une volonté de rejoindre les adultes dans leurs milieux de vie et de mettre les ressources du système à leur service en vue de leur assurer une meilleure formation générale, ou professionnelle, ou populaire.

Malgré les efforts qui ont été déployés jusqu'ici pour rejoindre toutes les couches de la population et tous les types de clientèle, l'éducation des adultes se trouve dans l'impossibilité de répondre à certains besoins.

En effet, les adultes handicapés physiques et sensoriels sont loin d'être aidés par le système actuel. Depuis quatre ou cinq ans, des pressions de plus en plus fortes sont faites pour leur venir en aide, notamment chez les associations vouées à la défense de leurs droits. Les interventions ont surtout été dirigées vers l'abolition des barrières architecturales, ce qui, normalement, devrait faciliter tout le reste. Malheureusement, de ce côté les succès sont lents à venir, et la levée d'autres barrières est loin d'en être facilitée: gêne financière, difficultés d'intégration sociale, problèmes de communication, en particulier chez les sourds et les handicapés visuels. C'est pourquoi l'attention de la Commission de l'éducation des adultes s'est portée particulièrement, au cours de

cette année, sur la situation des handicapés physiques et sensoriels adultes dans le système d'éducation du Québec.

Il est regrettable que l'éducateur d'adultes ne soit pas encore reconnu comme un professionnel de l'éducation, car il peut devenir ruineux de maintenir une structure administrative composée de cadres permanents, de professionnels non enseignants tout aussi permanents, sans assurer en même temps un minimum de stabilité au niveau des services directs de formation aux adultes. A ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation a déjà fait connaître sa pensée dans des recommandations qu'il a portées à l'attention du ministre de l'Education, en janvier 1975.

Le système actuel de l'éducation des adultes n'a pas été conçu, de toute évidence, pour faciliter l'accès de la femme au perfectionnement et à sa préparation à retourner sur le marché du travail, après quelque temps d'arrêt consacré à son foyer.

Tous les efforts pour propager la formation personnelle, économique et culturelle des adultes restent à faire alors qu'il devient nettement prioritaire de s'engager dans la formation des parents de milieux défavorisés. Autrement, les objectifs du système d'éducation risquent de n'être jamais pleinement atteints, s'il est vrai que "tant va la famille, tant va l'école". L'échec ou le demi-succès guettent donc tout le système, s'il n'est pas permis aux adultes (parents) d'acquérir certaines habiletés et connaissances en même temps que l'activité éducative tente de répondre aux aspirations des jeunes et d'assurer leur développement maximal. Cela n'élimine pas la nécessité d'analyser les causes d'ordre social ou économique qui provoquent l'apparition ou la permanence des zones défavorisées, tant en milieu urbain qu'en milieu rural.

Au nombre des autres lacunes observables, il faut s'inquiéter de l'absence de recherche à caractère scientifique dans le domaine de l'éducation des adultes. Même si jusqu'à ce jour bien des progrès ont été réalisés sous le signe d'un empirisme de bon aloi, on ne saurait encore longtemps s'en tenir aux élans de bonne volonté, pas plus qu'aux méthodes de tâtonnement. Le risque de compenser le manque flagrant de recherche en profondeur, spécialement en éducation des adultes, par des expériences artisanales, incertaines, est plus fort que jamais.

Enfin, puisqu'il est ici question de recherche et d'expérimentation, signalons que diverses expériences pédagogiques tentées ici et là laissent croire à un certain engouement pour la formation individualisée. Toutefois ces initiatives, si heureuses soient-elles, mériteraient d'être mieux suivies et mieux évaluées qu'elles ne le sont présentement.

Pour terminer cette revue de la situation, la Commission se permet de déplorer le fait que des adultes aient été privés des cours auxquels ils avaient droit durant la session d'hiver 1976, suite aux arrêts sporadiques de travail des enseignants et à la suspension de toute activité éducative pendant une période indéfinie. Le processus actuel de négociations collectives, dans la manière dont il est conduit par toutes les parties en cause, risque trop d'engendrer une privation injuste du droit fondamental de tout citoyen à l'éducation.

II.- BESOINS DE L'EDUCATION DES ADULTES EN 1976

Une politique globale ou intégrée de l'éducation des adultes.

Il est nécessaire que l'éducation des adultes soit pourvue de structures souples et décentralisées, mais aussi coordonnées et bien intégrées à l'actuel système éducatif dans son ensemble.

Plus les intervenants sont nombreux et variés, plus la nécessité se fait sentir de créer, à divers niveaux, des structures de concertation rassemblant les instances concernées par l'éducation des adultes. De telles structures auraient pour objectif d'assurer la concertation et l'indispensable harmonisation aux plans conceptuel et opérationnel, ainsi qu'à susciter de nouvelles activités éducatives.

La Commission de l'éducation des adultes a déjà commencé l'étude de ce que devrait contenir une politique de l'éducation des adultes; elle se propose de suivre de près l'évolution de toute initiative qui pourrait être prise, pour finalement faire rapport au Conseil.

Besoin d'établir des liens entre les moyens modernes de formation à distance et instances décentralisées.

La radio, plus particulièrement la télévision et les réseaux de télédistribution par câble étant reconnus comme moyens efficaces de formation, il presse de développer des mécanismes de collaboration avec les instances décentralisées s'occupant d'éducation des adultes, des mécanismes de concertation appropriés entre les divers intervenants en matière d'éducation des adultes devraient être mis en place. Plus encore, il y aurait lieu d'instaurer un courant d'échanges à double sens entre tels intervenants et les groupes auxquels ces programmes éducatifs sont destinés.

Reconnaissance du statut d'éducateur d'adultes.

Il devrait être accepté que l'éducation des adultes requiert le concours de personnes qualifiées; que ces personnes appelées à intervenir dans l'élaboration et la mise en oeuvre de programmes éducatifs devraient, en conséquence, bénéficier d'une préparation adéquate et d'une mise à jour périodique de leurs connaissances et de leurs compétences.

L'éducateur d'adultes devrait donc être reconnu comme un véritable professionnel de l'éducation. A ce titre, il devrait lui être offert des rétributions, des possibilités de sécurité d'emploi et de promotion non moins favorables que celles dont bénéficient les membres de professions analogues. Il va sans dire que les conditions de travail des éducateurs d'adultes au cours des trois prochaines années devront faire l'objet d'une évaluation attentive.

Nécessité d'une action adaptée aux besoins des adultes handicapés physiques et sensoriels.

En ce qui concerne les personnes atteintes d'un handicap physique ou sensoriel, les actions d'éducation des adultes devraient tendre, en particulier, à leur permettre de compenser les capacités physiques amoindries ou perdues du fait du handicap en les dotant des qualifications techniques ou professionnelles nécessaires à l'exercice d'un métier compatible avec leur handicap, et en leur facilitant l'accès aux équipements communautaires par la modification des infrastructures actuelles, la facilité des modalités d'intégra-

tion aux différents secteurs d'activités sociales, et par la prise en considération de leurs besoins dans la préparation des plans et devis des constructions futures.

Accès égal de la femme au système éducatif.

Il importe d'assurer l'égalité d'accès des femmes à l'ensemble des actions d'éducation des adultes, y compris celles préparant à des qualifications débouchant sur des activités ou des responsabilités qui ont été jusqu'ici réservées aux hommes.

Certes, on peut dire qu'en principe le système d'éducation aux adultes est ouvert à tout individu, quel que soit son sexe, mais dans la pratique, l'accès en est limité par les modes de financement qui découlent en grande partie des politiques de main-d'oeuvre.

Nécessité de développer la formation personnelle, économique et culturelle des adultes.

De plus en plus d'organismes sociaux, culturels, politiques réclament au nom de leurs membres ou du grand public, certains services éducatifs particuliers tant dans les domaines de l'éducation personnelle et familiale que dans ceux de la formation économique, politique et psychosociale.

Ici, il semble prioritaire à la Commission qu'une attention particulière soit d'abord accordée aux parents d'enfants des milieux défavorisés. Cette nécessaire ouverture auprès des parents des milieux défavorisés viserait à rendre l'environnement familial lui-même éducatif et à en faire un soutien aux activités éducatives destinées aux jeunes.

La formation socio-économique devrait préparer l'adulte à une meilleure compréhension des rapports sociaux et à une utilisation plus efficace des possibilités offertes par le système accepté par l'ensemble de la population. La formation culturelle devrait favoriser les formes d'expression propres à chaque individu ou à chaque groupe plutôt que de se limiter à la diffusion d'un modèle culturel unique. La formation personnelle devrait amener une véritable prise de conscience de notre environnement physique, culturel, et aider l'adulte à

contribuer à l'amélioration de cet environnement, au respect et à la protection de la nature, du patrimoine, en un mot des richesses collectives. La crise des valeurs que connaît actuellement la société québécoise a ses répercussions sur le développement de l'éducation des adultes. Nous n'entrons pas dans le détail, pour l'instant: nous laissons ce soin aux collaborateurs du Conseil qui ont entrepris une recherche sur l'éducation aux valeurs. La Commission souhaite que leurs travaux soient menés à terme dans les meilleurs délais et, surtout, qu'ils nous mettent en état de voir clair.

L'évaluation des services destinés aux adultes s'avère nécessaire; la recherche systématique est souhaitée.

On ne peut plus prétendre développer les services d'éducation aux adultes sans avoir préalablement identifié la nature des besoins et mesuré la valeur des moyens mis en oeuvre. Or, il s'est fait bien peu jusqu'ici pour évaluer la qualité des services dispensés. C'est tout le système qui gagnerait à systématiser la vérification et l'évaluation des expérimentations pédagogiques. Le sens critique des intervenants impliqués ne s'en porterait que mieux. Dans cette veine, il faut souhaiter que les établissements voués plus spécialement à la recherche apportent une plus large participation aux actions destinées à favoriser le développement de programmes d'éducation des adultes, en procédant à des travaux coordonnés de recherche appliquée.

Besoin de révision des mécanismes de négociation collective.

Les expériences vécues au cours de ces récentes années nous ont fait voir bien nettement que les activités éducatives des adultes n'ont été que trop souvent perturbées durant les périodes de négociation des conventions collectives dans le secteur de l'éducation. Sans mettre en cause le bien-fondé et la justesse de telle ou telle revendication, nous croyons qu'il est devenu impérieux que soient mises en oeuvre de nouvelles méthodes de négociation, grâce auxquelles les droits fondamentaux de la personne seraient respectés.

Conclusion

Ce rapport a été conçu délibérément pour être bref. La Commission a écarté, dès le départ, toute tentation de passer en revue tous les problèmes vécus dans le secteur de l'éducation des adultes, pour ne s'attacher qu'à quelques aspects qui méritent une attention et des solutions immédiates. Il demeure bien entendu qu'en agissant ainsi, elle ne porte pas un jugement tendant à minimiser l'importance des autres questions qu'elle aurait pu traiter. D'autres occasions se présenteront à coup sûr et elle ne manquera pas de faire connaître alors son point de vue au Conseil, suivant les termes de son mandat.

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7A77-658

Code: 50-2016